DER SÄEMANN: MONATSSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE REFORM




LIBRARY OF THE
·OHIO·STATE·
·UNIVERSITY·

DER SÄEMANN

MONATSSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE REFORM

HERAUSGEGEBEN VON DER HAMBURGER LEHRERVEREINIGUNG FÜR DIE PFLEGE DER KÜNSTLERISCHEN BILDUNG



SCHRIFTLEITER
CARL GÖTZE

IV. JAHRGANG 1908
MIT 95 ABBILDUNGEN IM TEXT

BG

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

INHALTSVERZEICHNIS



LEOPOLD CLAUSNITZER

VON J. TEWS

Eine Würdigung Clausnitzers an dieser Stelle zu schreiben, ist für mich nicht ganz leicht. Die Leser des „Säemann" werden wahrscheinlich nur zum kleinen Teil auf demselben Kampfplatze stehen, auf dem Leopold Clausnitzer fast drei Jahrzehnte gekämpft oder die Kämpfe anderer als schulpolitischer Moltke geleitet hat. Ein Moltke unseres Standes, nicht ein Bismarck, mit dem ihn seine Verehrer öfter verglichen haben, war Clausnitzer, ein Schweiger und Denker, ein geborener Stratege und Taktiker, eine Persönlichkeit von großer Sensibilität, aber vielleicht noch größerer Selbstbeherrschung, ein Mann, der sich auch schmähen und schelten ließ, ohne mit der Wimper zu zucken und die Hand zum Schlage aufzuheben, auch wenn der Schlag den Gegner schwer getroffen hätte, aber doch ein guter Hasser, wenn es sein mußte.



Clausnitzer ist der großen Öffentlichkeit nur als Vorsitzender des Deutschen Lehrervereins bekannt geworden. Seine vortrefflichen Bücher und Zeitungsartikel sind über die Fachkreise nicht hinausgedrungen. Wer von den „andern" liest Bücher über Volksschulfragen und wer die Artikel eines Lehrerblattes? Das geschieht in Zukunft vielleicht einmal. Heute ist die Volksschule für alle, die etwas vorstellen wollen, die geistige Volksküche, in der der misera plebs ein noch viel zu opulentes Mahl serviert wird, und was die Köche reden und schreiben, das ist für die andern Luft.

Anders der Deutsche Lehrerverein. Die Gegenwart hat einen gewissen Respekt vor Ihrer Majestät der Masse. Lehrertage mit 4000—8000 Teilnehmern und Lehrervereine mit über 100 000 Mitgliedern gehören aber zu den Massenfaktoren. Da horcht man auf, was die Leute wollen und wer sie „führt". Als Clausnitzer zuerst einem Lehrertage präsidiert hatte, erschien er in einer gewissen Presse als Lehrer „Conitzer". Ob der Druckfehlerteufel dabei unfreiwillig mitgewirkt hat, oder ob politische Rankűne den Mann an der Spitze der Lehrerbataillone für gewisse Kreise lächerlich machen wollte, lasse ich dahingestellt sein. Später nahm man ihn auch an diesen Stellen ernst.

Clausnitzer stand von 1890, seit dem denkwürdigen 8. Deutschen Lehrertage, auf dem Friedrich Dittes Diesterwegs Manen ein so glänzendes Ehrenopfer brachte und die antidiesterwegsche Pädagogik so unsanft aufrüttelte, bis nach dem Königsberger Lehrertage (1904) an der Spitze des Deutschen Lehrervereins. Unter seiner Leitung versammelte sich der Deutsche Lehrertag in Halle, Stuttgart, Hamburg, im deutschen Rom, in Chemnitz und an des Reiches äußerster Ostgrenze, in der Stadt der reinen Vernunft. Die Versammlungsorte deuten die Entwicklung des Vereins unter Clausnitzers Leitung an: den Schritt von einem preußischen und deutsch-kleinstaatlichen Verein zu einem alle deutschen Volksschullehrer umfassenden Vereinskörper. Die Mitgliederzahl stieg von 44 000 auf mehr als 100 000.

Die Vereinigung der Schulregimenter in einen Heereskörper war nicht leicht. Den Main überspannten auch in dieser Beziehung nur wenige Brücken. Und man mag dem Zeitgeist und seinen Forderungen ein noch so großes Gewicht zuschreiben, wenn die Menschen nicht darnach sind, wenn nicht große, frei um sich blickende Personen an den entscheidenden Stellen stehen, dann ist die Zeit ein altes Weib, das zu allem ja sagt und auch in der Gegenwart sich widerspruchslos in das Gewand des Mittelalters stecken läßt.

Gewiß haben die Zeitereignisse die Entstehung des Deutschen Lehrervereins begünstigt, sie haben vor allem sein durch Jahrzehnte nicht geändertes Programm: „Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule!" geprägt. Aber die jungen, in der Öffentlichkeit unbekannten Berliner Volksschullehrer, zu denen auch Clausnitzer gehörte, die 1871 mit dem Plane der Gründung eines Deutschen Lehrervereins hervortraten, hatten eine Welt von Vorurteilen zu überwinden. In der Öffentlichkeit galt der Volksschullehrer damals nur als dienender Bruder der Schulstube, dem man zwar statt der Kirche einen andern Herrn geben müsse, der aber auch dann wieder nur pädagogischer Unterbeamter sein könne. So dachte selbst Falk. Und die Lehrerschaft war wenig gewöhnt, von ihrem eigenen Fleisch und Blut sich leiten und beraten zu lassen, die Selbstverwaltung zum Hausgesetz zu machen. Ihre Führer mußten Männer in höherer pädagogischer Stellung sein: Universitätsprofessoren, Schulräte, Seminardirektoren usw. Aber aus diesen Kreisen

kamen zwar einzelne als Präsidenten und Wortführer; eine Gemeinschaft aller Lehrenden, von der man in den Frühlingstagen des Jahres 1848 geträumt hatte, wurde jedoch von allen über der Volksschule Stehenden schroff abgelehnt. Das Bewußtsein der Nichtigkeit war besonders der Mehrzahl der preußischen Lehrerschaft in langen, traurigen Reaktionszeiten so eingeprägt, daß es ihr nicht leicht wurde, sich unter der Führung von Männern aus den eigenen Reihen zu organisieren. Ohne die strenge Selbstzucht, die Stetigkeit, Unermüdlichkeit und geistige Regsamkeit der pädagogischen Jugend von damals wäre das Lehrervereinswesen aus dem Stadium der Unfreiheit und Bevormundung lange nicht herausgekommen, und in dieser Beziehung kommt Clausnitzer wohl von seinen Mitarbeitern der größte Teil des Verdienstes zu.

Der Deutsche Lehrerverein ist heute ein wichtiger Faktor in unserm nationalen Kulturleben. Daß man seine Bedeutung in weiteren Kreisen ganz erkennt, bezweifle ich indessen. Man verlangt eine Volksschule, die den nationalen Gedanken pflegt, man ruft danach oft sogar lauter, als zweckmäßig ist. Aber man will auch hier die Tatsache nicht anerkennen, daß der Lehrer die Schule ist. Ein nationales Volksschulwesen ohne einen in sich geeinten, in lebhafter persönlicher Beziehung stehenden, mit denselben Ideen erfüllten Lehrerstand ist ein Schemen. Der schwäbische Dorfschullehrer muß die Besten seines Standes von der Nord- und Ostseeküste kennen, der Ostpreuße dem Schlesier sich verbunden fühlen. Die Namen, die in Karlsruhe und Darmstadt mit Verehrung genannt werden, dürfen dem Posener und Westpreußen nicht unbekannt sein. Verdienste, die hier erworben wurden, müssen auch dort anerkannt werden. Lehren und Erziehen ist lebendiges Menschenwerk, Ausfluß fühlender und wollender Persönlichkeiten. Was in den Lehrenden lebt, kommt in den Lernenden zum Leben. Der nationale Gedanke an sich, das Vertrautsein mit der Geschichte, Literatur und Kunst seines Volkes macht den Lehrer in der deutschen Volksschule wohl zum guten deutschen Manne, aber noch nicht zum deutschen Lehrer. Dazu gehört das Bewußtsein, in einer über das ganze Reich postierten Armee zu stehen. Der deutsche Lehrer muß durch den Gedanken der Kameradschaft, der Kampfes- und Arbeitsgenossenschaft mit seinesgleichen ebenso eng verbunden sein wie der Offizier. Beide können nicht als einzelne in den Kampf ziehen und an die Arbeit gehen.

Das hat von den deutschen Volksschullehrern wohl niemand besser gewußt als Clausnitzer, und niemand hat diesen Ideen mehr eifrige und treue Arbeit gewidmet und ihr mit mehr persönlicher Entsagung gedient als er. Das muß um so höher anerkannt werden, als das öffentliche Leben mit seinem Drum und Dran durchaus nicht sein Element war. Clausnitzer war ein verschlossener Charakter. Nur selten sprach er sich aus, und dann mit jener männlichen Keuschheit, die im öffentlichen Leben so leicht und so gründlich verloren gehen kann. Er war auch sonst kein Mann der alltäglichen Öffent-

lichkeit. An Vorstandstischen und Ehrenplätzen sah man ihn, auch bei Gelegenheiten, wo man das bestimmt erwarten mußte, häufig nicht. Trotzdem hat wohl kaum ein Vorsitzender eines großen Vereins den Gemeingeist so erfolgreich gepflegt wie er. Er selbst unterhielt persönliche Beziehungen, nicht so sehr durch häufige Zusammenkünfte und laute Versicherungen der Freundschaft und Amtsbrüderlichkeit, als durch eine peinliche Rücksichtnahme auf den andern, durch reichliche und ehrlich gemeinte Anerkennung jeder Leistung, insbesondere bei Jüngeren. Er dachte an den einzelnen Mann im Gliede; er verlangte nicht immer das Opfer der Entsagung, für ihn behielt der Einzelne auch in der Organisation Eigenwert und Eigenrecht. Darum hatte er auf seinen Feldzügen keine Leichen und keine Drückeberger. Sie blieben alle in der Kolonne. Aus dem Geschäftsführenden Ausschuß des Deutschen Lehrervereins schied in den Jahren, als Clausnitzer den Vorsitz führte, fast niemand aus, wenigstens niemand, weil er nicht mehr mitarbeiten wollte. In dieser Beziehung darf man wohl von ihm sagen, was Max Piccolomini von Wallenstein rühmt:

„Und eine Lust ist's, wie er alles weckt
und stärkt und neu belebt um sich herum,
wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe.
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
die eigentümliche, und zieht sie groß."

Clausnitzer würdigte allerdings nicht alles, was in der Lehrerschaft vorwärts und aufwärts wollte. Das Technische des Unterrichts, besonders neue Methoden im Lehrverfahren schätzte er oft sehr gering ein. Auch für stärkere Kulturbewegungen hatte er oft keine warmen Sympathien. Sie mußten sich erst auswachsen, dann rechnete er mit ihnen. Die Erfinder von neuen Leselehrmethoden, Rechenmaschinen, Konzentrationsmethoden usw. seufzten vollends über seine Hartherzigkeit. Auch Leute, die mehr zu bieten hatten, kamen in seiner Zeitung nur schwer, im Rahmen der Veranstaltungen des Deutschen Lehrervereins noch schwerer zu Worte.

Wer Clausnitzer aber nur als den Vorsitzenden des Deutschen Lehrervereins kennt, kennt nur den Leiter des pädagogischen Generalstabes im Bureau und auf dem Kriegsschauplatze. Clausnitzer hat aber den größten Teil seiner Arbeit als der preußischen Lehrerschaft getreuer Waffenmeister geleistet, als Redakteur der „Preußischen Lehrerzeitung", jenes vielgehaßten, aber durch kein noch so raffiniertes Mittel zurückzudrängenden pädagogisch-politischen Tageblattes. Als in der Mitte der 80er Jahre sich ein aus Geheimen und nicht Geheimen Kommerzienräten, aus Konsistorialräten, Oberhofpredigern, Fideikommißbesitzern und anderen sonst mit der Volksschule wenig liierten Leuten zusammengesetztes und mit Geldmitteln reichlich versehenes Konsortium bildete, das unter der Redaktion des Pastors Zillessen ein konservativ-orthodoxes Konkurrenzblatt bildete, glaubte man, nun würde

die preußische Lehrerschaft in hellen Haufen von der „bösen Spandauerin" abfallen. Clausnitzer zog die Brauen noch etwas mehr zusammen, spitzte seine Pfeile noch etwas schärfer, kniff den Gegner oft unbarmherzig, aber niemand bemerkte auch nur eine Spur von Aufregung an ihm. Wie ein Kapitän, der sich auf sein Schiff verlassen kann, stand er anscheinend in voller Gemütsruhe auf der Brücke. Aber wer tiefer schaute, wußte, daß er jede Bewegung des Gegners kannte und keine unbeachtet ließ. Und er siegte glänzend. Die sogenannte „Deutsche Lehrerzeitung" ging langsam zurück, trotz aller Werbearbeit der geistlichen Kreis- und Lokalschulinspektoren, trotz aller Bettelei in hohen und höchsten Kreisen. Alles nützte nichts. Die preußische Lehrerschaft blieb ihrem Blatte, dem Blatte Clausnitzers, treu, denn jeder fühlte, daß hinter den kurzen, immer treffenden, oft beißend sarkastischen Redaktionsbemerkungen ein Mann stand, der mehr sah und wußte als andere und der durch nichts auf seinem Wege zu beirren war.

Clausnitzer war unstreitbar ein hochbegabter Journalist, ein Mann der Feder viel mehr als des Wortes. Daß er diese seltene Tätigkeit nicht mehr im eigenen Interesse ausgenützt, sondern selbstlos im Standesinteresse verwandt hat, erscheint mir als der stärkste Beweis für den lauteren Untergrund seines Wesens. Es ist nicht anzunehmen, daß er den Wert seiner Gaben nicht gekannt haben sollte. Hinter seinem stillen, fast scheuen Wesen verbarg sich ein starkes Selbstbewußtsein. Die Art, wie er Minister und andere Exzellenzen auf den Lehrertagen begrüßte, machte oft den Eindruck, als wenn zwei Heerführer sich begegneten. Kein Wort zu viel, keines zu wenig. Achtung dem andern, aber auch sich selbst. Ein Mann mit Clausnitzers Fähigkeiten hätte als Journalist eine große Rolle spielen, vor allem auch viel erwerben können. Aber auch seine besten Feuilletons erschienen in Lehrerzeitungen, gering oder gar nicht honoriert. Sie gingen oft jahrelang immer wieder durch die pädagogische Presse, ihr Verfasser hatte nichts davon. Und er hätte es brauchen können. Als musterhafter Sohn, Gatte, Bruder und Oheim hatte er immer offene Hände und starb darum als unvermögender Mann.

Und wie ist Clausnitzer das geworden, als was er uns heute erscheint? Clausnitzer stammte aus einem alten Lehrergeschlecht. Sein Vater legte sich früh zur letzten Ruhe nieder, als der Sohn erst 7 Jahre alt war. Die Not des Lehrerhauses – die Mutter bezog 12 Taler Pension – rückte ihm hart auf den Leib, ohne ihn jedoch in ihrer brutalen und moralisch gefährlichen Form fühlbar zu werden. Im Gegenteil, im Hause eines Oheims, der ein lebhaftes kaufmännisches Geschäft betrieb, wurde ihm der Blick in das frei und erfolgreich ringende bürgerliche Leben frühzeitig eröffnet. Von hier aus besuchte er eine kleinstädtische Realschule. Dieser Lebensabschnitt, sowie seine Hauslehrertätigkeit in einer adligen Familie vor dem Seminarbesuch erscheinen mir für die Ausbildung seines Charakters entscheidend gewesen zu sein. Clausnitzer war nichts weniger als ein preußischer Normalschulmeister. Dem mit 19 Jahren in das Regulativ-

seminar Eintretenden konnte Stiehlsche Lehrerzucht die Seele nicht mehr austrocknen. Man wird nach dem Firmenstempel des Seminars in seinem Wesen vergeblich suchen. Alles an und in ihm hatte Eigenwert und Eigenform. Und ich kann mir nicht denken, daß Privatschulvorsteher, Rektoren und Schulinspektoren später versucht haben, mit den Mitteln der Schulbureaukratie ihn umzuformen. Es gibt Menschen, die die Berechtigung, sie selbst zu sein, auf dem Gesichte tragen. Das war bei Clausnitzer der Fall. Man sah, daß er allem Fremden, allem Neuen, daß er jedem Argumente zugänglich war, aber man kam nicht auf den Gedanken, ihn in seiner Stellungnahme beeinflussen zu wollen. Er folgte leicht, wenn die Sache gut war, aber seinen Zweifeln gegenüber verlor man die Beredsamkeit. Clausnitzer stand niemals als Prellblock oder Brückenkopf andern im Wege. Er war immer still, immer ruhig, wenigstens äußerlich, kein Fahnenschwenker oder Kriegsrufer, aber seine Pfeile trafen immer ins Schwarze. Er war einer von den Menschen, die man wenig sieht, von denen man fast nichts hört, die auch wenig geschäftig zu sein scheinen, und deren Einfluß sich doch überall fühlbar macht, weil man ihre Überlegenheit fühlt und ihr Charakter unantastbar ist. Hierauf beruhte das beispiellose Vertrauen, das Clausnitzer genoß. Er war einer von den Feldherren, unter deren Fahnen der gemeine Soldat aufhört, zu fürchten und sich zu sorgen. Man hielt die Sache, die er gebilligt hatte, für gut und wandte seine ganze Kraft auf, sie durchzuführen.

Im übrigen war Clausnitzer ein Bourgeois im besten Sinne des Wortes. Manches Moderne, die Arbeiterbewegung z.B., respektierte er, ohne sich mit ihren Bestrebungen ganz zu befreunden. Die bürgerliche Freiheit galt ihm auch in der Schulpolitik viel. Darum stand er der Staatsschule, wenigstens in Preußen, wo sie auf die geistliche Schulaufsicht und das Dreiklassenwahlrecht aufgebaut sein würde, immer skeptisch gegenüber. Seine eigenen schul- und standespolitischen Arbeiten liegen darum auch fast ganz auf dem Gebiete der Emanzipation durch eigene Kraft. Er ist der Vater der Wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins, wohl des größten Fortbildungsinstituts, das Lehrer für sich geschaffen haben. Das deutsche Schulmuseum, eine pädagogische Bibliothek großen Stils, verdankt seiner Mitarbeit seine Entstehung; der Rechtsschutz des Deutschen Lehrervereins ist sein eigenstes Werk. Seine Petition um das passive Wahlrecht zu den Gemeindevertretungen in Preußen (1876: 7000 Unterschriften!) steht auf demselben Blatte. Ihn bangte und bedrückte die geistig armselige, rechtlose Atmosphäre, in die eine verschlagene Reaktion die deutsche Volksschule herabgedrückt hat. Diese Empfindungen drückten Clausnitzers Wesen den Stempel auf. Ein sentimentaler Pestalozzimann war er nicht; für Witwen und Waisen stritt er und brachte er persönlich Opfer, wie jeder rechte Mann, aber sein Herz hing an andern, höheren Dingen. Alle seine Liebe war von männlicher Art. Auch in seinem Privatleben war Clausnitzer der Kleinbürger, der seine eigene Scholle haben wollte, dem sein Haus

seine Burg war, der nach Arbeit und Mühe daheim sein wollte und andere mit seiner Gegenwart nicht mehr als nötig belästigte.

Seit zwei Jahren ruhen Clausnitzers sterbliche Reste auf dem Jerusalemer Kirchhofe in Berlin. An einem schönen Herbsttage haben wir sein von der deutschen Lehrerschaft gestiftetes Denkmal enthüllt. Ihn so zu ehren, war recht und billig, weil es mit andern großen Männern auch geschieht und wir Lehrer die Unsrigen ohnehin oft schlecht genug behandeln. Aber wichtiger ist jedenfalls, das Bild Clausnitzers, sein Wesen in dem gegenwärtigen und künftigen Lehrergeschlechte lebendig zu erhalten. Pädagogische Wissenschaft und Kunst in allen Ehren; aber sie bedeuten für unser Volk nur etwas, wenn Volksschullehrer Männer sind, Männer, die Ehre geben und Ehre verlangen, die Herren und Diener in einem und beides mit vollem Bewußtsein sein wollen, Männer mit dem aristokratisch-demokratischen Wesen Clausnitzers, die dann auch der Jugend diesen Stempel aufdrücken, den der freien unabhängigen Gesinnung und das Verlangen nach einer entsprechenden äußeren Existenz. Wir brauchen in der Schule wie im Volke Männer, denen die Lakeienjacke so wenig paßt wie das Herrenkleid, Männer, denen der Bruder der Gleiche in Recht und Pflicht ist, Männer, die nach Freiheit verlangen, sie aber nicht in wenn auch ungeschriebenen Privilegien, sondern im sozialen Verbande suchen und zu finden wissen. Das ist unserer Zeit nötiger als alles andere.

Jeder junge deutsche Lehrer, der nach einem Ideal sucht, das nicht in der Luft schwebt, sondern fest auf dem Boden steht, mag zu Clausnitzer gehen. Er findet es. Ich wünschte, sein Wesen möchte sich in unserm Stande verkörpern. Dann hätten wir Erzieher und Lehrer, die unserm Volk und unserer Jugend nicht in unerreichbarer Höhe, sondern auf der Straße des Lebens voran- und voraufschreiten.



SCHULGELEHRTE

VON KARL LORENZ

Gibt es einen herzerfrischenderen Anblick als junge Menschen, die zum ersten Male die Universität beziehen, in der Hoffnung, hier alles zu finden, wonach sie jahrelang Sehnsucht gehabt haben? Wo wir sie sehen, den Wanderstab in der Hand wie früher oder auf der Bahn mit leichtem Gepäck wie jetzt meistens, oder wo ein Dichter sie vor uns hingestellt hat, da werden auch wir mit ihnen wieder jung. Mancher Hans Unwirrsch ist unter ihnen mit seinem großen Hunger nach allem Schönen und Guten, und viele glauben auch heute noch wie jener Wunderdinge zu erleben.

Wenn aber dann die Jahre des Studiums vorbei sind, müssen sie alle in das Philisterland zurück, wie sie es sich im Liede schon oft zum Troste vorgesungen haben.

Der Durchschnittsstudent hat mancherlei gelernt. Wer dürfte es bezweifeln? Schwarz auf weiß steht es in seinen Kollegheften und weisen es seine Zeugnisse auf. Aber die mit der großen Sehnsucht hinausgezogen, deren Inneres ist unbefriedigt geblieben. Denn sie lernten an diesen Bildungsstätten nur selten Männer kennen, die junge Menschen auf die Höhen führen und ihnen von hier aus alle Herrlichkeiten der Welt zeigen.

Sollte es ein Zufall sein, daß der Schüler in Goethes Weltbild nicht den großen Faust selber vorfindet, der wohl der Mann dazu gewesen wäre, diesen kindlichen Fuchsen in seiner Seelennot auf den rechten Weg zu leiten? An seiner Stelle hat Mephisto den Gelehrtenmantel angezogen und gibt ihm seine teuflische Unterweisung. Was dieser von der Art des Studiums und den einzelnen Fakultäten sagt, gilt allerdings für frühere Zeiten. Aber ähnlich ist es auch heute noch.

Schade, daß Mephisto damals noch nichts von dem sogenannten Philosophieexamen oder der Prüfung in „allgemeiner Bildung" und von den philologischen Fächern, so vom Studium des Deutschen, wußte. Was hätte er in unserer Zeit wohl hierüber zu sagen gehabt? Man hört oft die Ansicht aussprechen, wie gut es den Studenten der philosophischen Fakultät ist, daß sie wenigstens durch das Philosophieexamen dazu gebracht würden, sich eine allgemeine Bildung anzueignen und so ihr Fachwissen zu vertiefen. Ja, wenn es wirklich noch so wäre! Das Philosophieexamen muß leider bestanden werden, wenn die Prüfung Gültigkeit haben soll; so stöhnt man in den letzten Wochen vor dem Examen, fragt diesen oder jenen Bundesbruder, der gut oder wenigstens mit einem blauen Auge davongekommen ist, wie es gemacht wird, läßt sich von ihm seine Paukbüchelchen geben und remst sich das nötigste Zeug in einigen Tagen ein, so daß man ungefähr „auf dem Laufenden" ist. Zu all den schönen Dingen, die man vielleicht ganz gern treiben würde, reicht die Zeit nicht aus. Was in den einzelnen Fächern verlangt wird, wird

immer mehr Sonderwissen, und da ist natürlich die Hauptsache, daß man hier seine guten Noten bekommt. Selbst die, welche die ersten Jahre nicht verbummelten und ihre Bildung auf eigene Weise zu vertiefen suchten, müssen sich eher, als sie es mögen, von diesen sie wirklich allgemein bildenden und erhebenden Studien trennen. Sonst vernachlässigen sie ihr Fachstudium, so wird ihnen von allen Seiten warnend gesagt.

Die streng wissenschaftliche Behandlung der einzelnen Fächer will dem jungen Mann, der nicht Gelehrter werden will, anfangs nicht recht behagen. Aber es hilft alles nichts. Wenn die Zeit des dritten oder vierten Semesters kommt, muß er in den sauren Apfel beißen und läßt alles geduldig über sich ergehen. In dem Vorlesungsverzeichnis steht: Walther von der Vogelweide, das Nibelungenlied, oder die Zeit Goethes und Schillers. Was gibt's? Literatur und Quellen mehrere Wochen lang unausgesetzt hintereinander, bis sich auch der andächtigste Zuhörer fragt, ob er das nicht irgendwo gedruckt ebensogut beisammen findet, dann Textkritik, Wort- und Sacherklärung, Metrik, Rhythmik, nicht zu vergessen Deutung schlecht überlieferter Stellen, Textverbesserungen u. a. m. Und wenn dies alles erledigt ist und man hofft, daß des Herren eigener Geist nun endlich in die große Dichterwelt einführen wird, dann ist leider Semesterschluß. Wer Vorlesungen über die neuere und die neueste Zeit hören will, kann herumreisen, bis er wirklich einen oder den anderen Professor findet, der auch hierüber liest. Gotisch dagegen, althochdeutsche und mittelhochdeutsche Grammatik, Literaturgeschichte des Mittelalters, darüber kann man sich an jeder Universität in jedem Semester ausreichend belehren. In den Seminarien wird man zu wissenschaftlichen Arbeiten angeleitet, lernt aber leider oft als beste Leistung solche schätzen, bei der jedes einzelne Wort eine Fußnote mit beigegebener Erklärung erhalten hat, so daß die mosaikartige Zusammensetzung des Ganzen auch äußerlich zu erkennen ist. So ist die Universität nur „eine Gelehrtenanstalt".

Wer am sichersten seine althochdeutsche und mittelhochdeutsche Grammatik kennt und sich am meisten mit wissenschaftlichen Werken über die Dichtungen der klassischen Zeit vertraut zeigt, bekommt das beste Zeugnis. „Das soll ja eine ganz hervorragende Erwerbung für unsere Anstalt sein," so erzählt man sich, „der junge Mensch hat vier Fächer für Oberklassen und überall die ersten Noten." Wenn dieser nun zu unterrichten beginnt, holt er seine Kolleghefte hervor. Er spielt den kleinen Herrn Professor, besonders in den Oberklassen, als ob es das Natürlichste von der Welt wäre, daß auch seine Zöglinge wieder zu Gelehrten herangebildet werden, wie es mit ihm geschehen ist. Und wenn die Kolleghefte ihn im Stich lassen, stapelt er bei seiner Vorbereitung die dickleibigsten Bücher neben sich auf und sucht sich aus ihnen einen Führer durch das unbekannte Gebiet anzuwerben. Die Aufzeichnungen über Grammatik können ja leider so gut wie gar nicht mehr gebraucht werden. Aber wo es irgend angeht, da sucht er doch den jungen

Leuten auch schon von dieser „Materie“, als der Grundlage des Studiums des Deutschen, einen Begriff zu geben. Wer es im philologischen Sinne ernst und treu mit der Lektüre des Nibelungenliedes meint, druckst einige Monate bei den stümperhaften Versuchen, den mittelhochdeutschen Text richtig zu übersetzen, und hat am Ende trotz dieses Hinabsteigens zur Quelle doch keinen frischen Trunk aus dem Born des reichen deutschen Sagenschatzes getan. Selbstverständlich bleibt nach Goethe und Schiller die Welt der Dichtung mit Brettern vernagelt, und da die Universität nur in seltenen Ausnahmefällen bis in die fünfziger Jahre hinein und in den allerseltensten Fällen bis in unsere Zeit die Tore geöffnet hat, wäre es fast einem revolutionären Schritt oder einem Vergehen gleich zu achten, wenn man etwa auf eigenen Wegen, ohne gelehrte Untersuchungen vorzufinden, auch in diese Welt schon seine Schüler führen wollte. Auf diesen Gedanken kommt man so leicht nicht, und wenn schon, dann reicht bei dem Fehlen der gelehrten Vorarbeiten die Zeit nicht aus.

Denn diese hat ein junger Gelehrter auch auf der Schule durchaus nötig für seine Weiterbildung im Fache. Die in sein Gebiet schlagenden Abhandlungen der besten Fachzeitschriften muß er genau verfolgen. Denn er käme sich wie ein elender Dummkopf vor, wenn er nicht gleichzeitig mit der gelehrten Welt erführe, daß Goethe einen Brief an Schiller nicht am 18. April, sondern erst am 18. Mai geschrieben hat. Sofort muß dies an der betreffenden Stelle in den alten Kollegheften nachgetragen werden, damit es auch den wißbegierigen jungen Leuten mitgeteilt werden kann. Das Durcharbeiten der gelehrten Zeitschriften läßt den Schulgelehrten wenigstens im Geiste mit der Arbeit der Universität verbunden bleiben, und ganz fühlt er sich wieder als Jünger der Gelehrtenanstalt, wenn er an die Reihe kommt, eine Programmarbeit zu schreiben. Über neunzig von hundert der jährlich erscheinenden Abhandlungen dieser Art tragen einen streng wissenschaftlichen Charakter. Und wenn sie auch von den eigenen Kollegen nur pflichtschuldigst aufbewahrt werden, am liebsten aber in den Papierkorb geworfen würden, so ergießt sich doch jedes Jahr aufs neue der Strom dieser gelehrten Versuche über die Schule. Die Zahl der gelieferten Abhandlungen und für wissenschaftliche Monatsblätter geschriebenen Aufsätze werden wie Titulaturen und Ordensdekorationen angesehen und verstärken bei Eltern und Schülern den Eindruck, daß die Herren, hinter deren Namen nicht ein ganzer Schwanz solcher Abhandlungen zu sehen ist, doch wohl nicht so brauchbare Lehrer sein können als jene.

Als bester Beweis, daß die Ansicht, je größer die Gelehrsamkeit, desto besser der Unterricht, sich besonders in den letzten Jahren auch in Schulkreisen verbreitet hat, ist das moderne Streben ganzer Schichten von Lehrern an den Volksschulen zu betrachten, sich nachträglich noch durch eigenes Studium oder durch Anhören von Vorlesungen eine Art akademischer Bildung anzueignen. Da ist mit Freuden zu begrüßen, daß dieser Strömung das neue

Buch von Pannwitz ein lautes Halt zuruft. Wenn diese und ähnliche Stimmen nicht beachtet werden, wird auch für die Lehrer der Volksschulen bald die Zeit kommen, in der das oben Gesagte auch für sie gilt. Einstweilen steht es hier, Gott sei Dank, in dieser Beziehung noch besser, und Lehrer und Lehrerinnen, die sich wie Flemming in Otto Ernsts „Flachsmann als Erzieher" zu einer Stunde nicht nur aus einem, sondern aus mehreren gelehrten Werken vorbereiten, sind Ausnahmeerscheinungen.

Der Arbeitseifer aller dieser Schulgelehrten ist ja an sich bewundernswürdig und aller Ehren wert. Im allgemeinen kann man aber über ihre Tätigkeit für die Schule sagen, was Friedrich der Große über den ersten preußischen König geurteilt hat: Sie sind groß in kleinen Dingen und klein in großen Dingen.

Es ist bis jetzt nur vom Deutschen die Rede gewesen. Nicht etwa, weil dieses Fach auf deutschen Universitäten oder deutschen Schulen das Wichtigste wäre, sondern aus dem einfachen Grunde, weil hier berichtet werden konnte von Nöten und Ängsten, wie man sie selber lange ausgestanden hat. Es sind bald zwanzig Jahre seitdem vergangen, aber immer wieder hört man, jetzt auch schon von seinen eigenen Schülern, daß dieselben Nebelwolken noch über der Universität lagern und nur selten jugendliche Begeisterung irgendwo ein Stück blauen Himmels oder eine Stelle mit frischem Winde ausfindig macht. Aber die große kindliche Dankbarkeit, die man der alma mater gegenüber empfindet, hätte noch lange die eigenen Sorgen und Bedenken fest verschlossen im Innern gehalten, wenn mir nicht ein Buch in die Hand gekommen wäre, in dem ein Universitätsgelehrter selbst laut und unumwunden vor aller Welt diese und noch viele andere Schäden an der Gelehrtenschule bloßstellt. Dr. von der Leyen, ein geborener Bremer, augenblicklich Privatdozent in München, hat dieses denkwürdige Buch geschrieben, das er „Deutsche Universität und deutsche Zukunft" benennt. Bei dem Lesen bekommt man immer mehr die Empfindung, daß so nur einer schreiben kann, der wirklich die jetzigen Verhältnisse auf den Hochschulen ganz genau kennt, der unter ihnen gelitten hat und womöglich noch leidet, der aber überall das ernste Streben verrät, nicht bloß umzustürzen, was morsch und hinfällig ist, sondern auch aufzubauen und zu bessern, so viel in seinen Kräften liegt. Das von ihm oft genannte Wort Richard Wagners „Deutsch sein heißt eine Sache um ihrer selbst willen tun" charakterisiert am besten dies Werk, das mehr als ein Buch ist, das eine Kulturtat für Deutschland bedeutet.

Zagend nannten wir, was wir als für das leichte Schulschifflein viel zu schweren Ballast von der Universität mitbekommen haben, und hier lesen wir es Seite für Seite, was wir hörten, aber nicht glauben wollten, daß es in anderen philologischen Fächern ganz ebenso und in den übrigen Fakultäten ähnlich bestellt ist. Von der Leyen überblickt die immer größer gewordene Ausdehnung der Wissenschaften in den verschiedensten Gebieten, sieht aber

nirgends die entsprechenden Erfolge und eine wirklich allgemeine kulturelle Hebung des Volkes der Denker und Dichter, sondern eine Entfremdung zwischen Gelehrsamkeit und Volk. Er beobachtet die Folgen dieses Gelehrtenkultus in der Entartung unseres öffentlichen Lebens, in dem Zustand der Presse und in der Ausbreitung des Strebertums, des Dilettantismus und der Pseudowissenschaft. Bei dem außerordentlich großen Einfluß aber, den die Universität für die ganze Kultur Deutschlands haben könnte, sollte sie mehr als eine Gelehrtenanstalt sein. Sie müßte eine geistige Führerin zur Kultur werden, nicht nur junge Gelehrte großziehen, sondern Männer und Persönlichkeiten heranbilden, ihren Charakter und ihre allgemein menschliche Bildung befördern.

So kann es nach von der Leyens Ansicht nur werden, wenn immer mehr Persönlichkeiten wie Fichte, Schleiermacher, Arndt, Savigny sich der Universität zuwenden, Männer, die nicht in gelehrten Vorarbeiten oder in der Zusammenstellung solcher Abhandlungen zu größeren, nur gelehrten Werken stecken bleiben. Die Seminare müßten die Vorlesungen entlasten, so daß man aus diesen nicht nur schwarz auf weiß nach Hause trägt, was der Herr Professor sich mühsam aus anderen Werken zusammengesucht hat, sondern den Kopf und das Herz voll neuer Anregungen, die den jungen Mann schneller vorwärts bringen als alle Buchstabenweisheit. Mehr Vorlesungen allgemeiner Art müßten gehalten werden, und immer mehr Platz sollte in dieser neuen Zeit dem Deutschen als dem Mittelpunkt eingeräumt werden und Stellen für solche Gelehrte offen stehen, durch deren Worte es wie Musik hindurchklingt, wenn sie über die großen Dichter lesen, und die es als die größte Entweihung betrachten, an deutschen Universitäten deutsche Literatur nur philologisch und streng wissenschaftlich zu behandeln.

Dann wird auch für die deutsche Schule endlich die Zeit kommen, in der man sich durch die Gelehrsamkeit hindurch zur eigenen freien Persönlichkeit herangebildet hat und wieder Persönlichkeiten fördern will. Damit wird endlich auch die stiefmütterlich behandelte Kunst und die künstlerische Durchnahme von Dichterwerken hier das Selbstverständlichste sein. Es wird auch kein Kopfschütteln der Perücken mehr erregen, wenn ein deutscher Abiturientenaufsatz über „Liliencron, den großen Lebensbejaher“, geschrieben wird und in der mündlichen Prüfung nach Raabes „Hungerpastor“, den neuen Steuern und den letzten Reichstagsreden gefragt wird. Das Deutsche wird auch hier bei richtiger Behandlung die einstige große Bedeutung der allgemeinen Bildung erlangen. Man wird auch dem Lehrer des Deutschen, wie bis jetzt nur den Alt- und Neuphilologen, durch Förderung von Studienreisen, und zwar in Deutschland, Gelegenheit geben, in richtiger Weise „auf dem Laufenden“ zu bleiben mit all dem Herrlichen, was unser Vaterland an Natur-, Kultur- und Kunstschätzen in sich birgt.

Man hat bisher gewöhnlich nur die Lehrer für alles Mangelhafte in der Schule verantwortlich gemacht, ohne einmal zu fragen: Sind sie denn wirk-

lich allein die Schuldigen? Steht hinter ihnen verborgen nicht vielleicht ein größerer Schuldner? Wenn es auf der Universität immer nur heißt „Gelehrsamkeit und Fachbildung", ist es kein Wunder, daß auch auf der Schule, die von dort ihre Lehrkräfte bekommt, dieselbe Luft der Wissenschaftlichkeit und Abgeschlossenheit von allen anderen großen Fragen des Lebens das Gesunde und Natürliche und Frische und Freie erstickt. Wohl können in solcher Umgebung einige von Haus aus körperlich und geistig starke Naturen, die sich überall in der Welt leicht zum Rechten durchfühlen, jenseits von Gelehrsamkeit und Formelkram auf ihre Weise Gutes stiften. Wie sollten aber Durchschnittsmenschen hier gedeihen oder anders werden als Schulgelehrte? Sie können nicht aus ihrer gelehrten Haut heraus, auch wenn sie dies und das gerne der „modernen Richtung" entsprechend anders durchnehmen möchten. Das Gelehrtenschema „F" ist zu sehr ihre zweite Persönlichkeit geworden, so daß sie unterrichten, ohne zu ahnen, daß sie auf der Schule eigentlich gar nicht am rechten Platze sind.

Wenn man dies erkannt hat, wird man über die heute noch in trauriger Blüte stehende Schulgelehrsamkeit milder urteilen und auch die Hoffnung haben, daß mit der neuen Zeit auf der Universität auch für die Schule bald Besserung zu erwarten ist.

Das Erfreuende an dem Buche von der Leyens ist, daß wir hier, wenn auch erst in der Ferne, die neue Morgenröte an den Hochschulen schon leuchten sehen. So, können wir hoffen, wird sie auch bald in den niedrigeren Wohnstätten der Schule sichtbar werden und manches Dunkle erhellen.

Wenn diese Zeit später wirklich angebrochen ist, dann wird man dem Lynkeus, der sie zuerst freudig begrüßt hat, den Dank zollen, den im heutigen Geschlechte nur die Eingeweihten einer solchen Tat gegenüber empfinden.

BILDUNG UND KUNST

Wir sondern oft Bildung und Kunst und möchten beider Wesen getrennt voneinander begreifen. Leider vergessen wir dabei, daß beide im Leben nicht nebeneinander bestehen, sondern stets miteinander zu tun haben. Denn was der Verstand trennt, indem er für seine Zwecke Kunst und Bildung vom Lebendigen löst, ist für unser Gefühl nicht geschieden. Dem Gefühl offenbaren sich die Kunst und die Bildung als persönliche Kraft, und ihm, das unser tägliches Leben umfaßt und begleitet, ihm beweisen beide ihre Kraft, wie sie unser Dasein frei machen und formen und binden zugleich. Was dann durch die Wirkung jener Kräfte entsteht – unser Werk und unsere Persönlichkeit — das allein gibt dem Gefühl die anschauliche Form für das „Leben" der Kunst und der Bildung.

* * *

Die Bildung entsteht daher nicht ohne die Kunst. Das liegt in ihrem Wesen. Denn Bildung ist ein Inwendiges und Auswendiges zugleich. Ein

Inwendiges zuerst. Fühlend, forschend und denkend bildet der junge Mensch sich in die Wirklichkeit hinein und verwächst mit allem, was als ein Überliefertes ihm faßbar wird. Ein Äußeres aber, weil jenes innere Wachsen und Bilden des Ausdrucks bedarf, um daran das deutliche Zeichen und den wahren Maßstab für das innere Erlebnis zu gewinnen.

Nur durch diesen wechselseitigen Bezug alles Inneren auf ein Äußeres kann die Bildung auf etwas Qualitatives gerichtet werden. Denn jede Kraft, die sich bildet, die ihre Leistungsfähigkeit qualitativ steigert, muß jede Aufgabe, die ihr im Wettbewerbe mit anderen gleichartigen Kräften gegeben wird, vollkommen zu erfüllen suchen. Sie wird es tun, wenn die äußere Leistung, die durch ihre „höhere" Funktion hervorgerufen ist, als ein Werk gewertet wird, dessen Form und Gehalt ein treuer Spiegel des inneren Bemühens ist, das zur Bildung trieb.

Die Bildung muß sich durch Werke offenbar machen, um als solche empfunden und erkannt zu werden. G.

IM LEHRERSEMINAR*)

VON OTTO ERNST

Das und manches andere im heiligen Tempel des Präparandeums war nun wohl gut und schön; aber es gab auch gefürchtete Stunden, und die gefürchtetsten waren die Zeichenstunden, die in einer weit entlegenen Gewerbeschule genommen werden mußten. Die waren so schlecht, daß sie sogar den Charakter verdarben.

Wie hatte sich Asmus aufs Zeichnen gefreut! Von früher Kindheit an hatte er gezeichnet, und in den Berg- und Waldlandschaften, die er kopiert hatte, hatte er ein frommes und seliges Leben gelebt. Selbst der kümmerliche Zeichenunterricht seiner Dorfschule hatte ihm noch Freude gemacht. Als Asmus zum ersten Male in dem riesigen Zeichensaal, der so viel mit der Kunst gemein hatte wie das Wartezimmer eines Bezirkskommandos, Platz genommen hatte, da setzte ihm Herr Semmelhaack ein dreiseitiges Prisma von Holz vor. Asmus zeichnete willig den Holzklotz und wartete die Wiederkunft des Lehrers ab.

Herr Semmelhaack kam und legte das Prisma auf eine Seitenfläche. (Bis dahin hatte es auf einer Grundfläche gestanden.)

Asmus zeichnete den Klotz in der neuen Stellung und erwartete den Lehrer.

Herr Semmelhaack kam und legte das Prisma auf eine andere Seitenfläche.

Asmus dachte: Aller Anfang ist öde und zeichnete den Klotz zum drittenmal.

*) Aus dem im März erscheinenden Roman „Semper, der Jüngling" von Otto Ernst.

Herr Semmelhaack hatte an der Zeichnung einiges auszusetzen und legte dann den Klotz auf die große Seitenfläche.

Asmus dachte: Die Wurzeln der Kunst sind bitter; aber ihre Früchte sind süß, und porträtierte das interessante Holz zum vierten Male.

Jetzt bin ich mit dem verdammten Klotz durch, dachte Asmus; da kam der Lehrer und stellte das Prisma etwas nach rechts.

Asmus richtete einen langen Blick auf Herrn Semmelhaack und zeichnete dann das rechtsstehende Prisma.

Danach kam Herr Semmelhaack und stellte der Abwechslung wegen das Prisma etwas nach links.

Per aspera ad astra, dachte Semper und machte auch das.

Hierauf nahm der „Lehrer" das Prisma und stellte es Sempern wieder gerade vor die Nase, aber „über Eck", so daß man drei Flächen auf einmal sah.

„Es ist allerdings etwas Andres und Neues", sagte sich Asmus, betrachtete Herrn Semmelhaack mit einem noch viel längeren Blick und machte sich wieder an seinen vertrauten Klotz.

In verzweifelten Momenten schaute Asmus sich sehnenden Blickes um: es gab überall nur Holz und Gips. Der größte Künstler unter den Schülern zeichnete einen pompösen Blumenstrauß — von Gips. In der ganzen Anstalt, soweit er hineinblicken konnte, sah er kein lebendiges, erfreuendes Objekt.

Er traute seinen Augen nicht, als Herr Semmelhaack eines Tages das dreiseitige Prisma wegnahm und einen neuen Klotz brachte. Dieser Klotz bestand aus zwei vierseitigen Prismen, die im rechten Winkel aneinandersaßen. O, damit konnte man nun die tollsten und interessantesten, die bizarrsten und perversesten Dinge vornehmen, bis zum jüngsten Gericht konnte man das immer wieder anders aufstellen. Als Asmus bei der siebenten Stellung war, da lag der Winkelklotz da wie eine Sphinx, die ihre Arme breit über die ganze lange Bank legte, den Kopf in die Hände stützte und ihn anglotzte und angähnte, und dazu sagte die Sphinx, indem sie immer zwischen zwei Worten gähnte: „Ich kann — 395 Millionen Stellungen — einnehmen — huu — ja."

„Das hält kein Nilpferd aus," antwortete Asmus.

„Sagten Sie etwas?" fragte Herr Semmelhaack.

„Ja, ich kann nicht mehr zeichen. Ich habe Augenschmerzen." Zum nächsten Unterricht ging er überhaupt nicht; er entschuldigte sich mit Augenschmerzen.

Das ging nun wohl einmal, ging auch zweimal; dann aber sagte Herr Tönnings mit dem steifen Halskragen: „Ja, dann müssen Sie ein ärztliches Attest beibringen."

Also mußte Asmus zum Vertrauensarzt der Schulbehörde.

* * *

Von allen Qualen des Lebens hielt Asmus zwei für die unerträglichsten: Zahnschmerzen und Langeweile. Lieber als in dieser Kunstkaserne wöchentlich zwei Stunden, d. h. zwei Jahrhunderte an einen Klotz geschmiedet zu sein, lieber wollte er ein schlechter Mensch werden. Und so rieb er sich im Vorzimmer des Arztes tüchtig die Augen und kniff sie ein dutzendmal zusammen.

„Die Augen tränen", sagte der Arzt, und er schrieb ein Attest, daß der Patient wegen tränender Augen sechs Wochen lang nicht zeichnen dürfe.

Asmus barg das kostbare Blatt sorgfältig wie eine Banknote in der Tasche, fühlte unterwegs mehrmals nach, ob er's auch noch habe, und überreichte es frohen, tränenlosen Blickes Herrn Tönnings.

Genau nach sechs Wochen sagte Herr Tönnings, der niemals Lächelnde: „Ihr Attest ist abgelaufen."

Asmus ging wieder zum Arzt und kniff und rieb rechtzeitig seine Augen.

„Die Augen tränen noch immer," konstatierte der Arzt sehr richtig und dispensierte den Kranken „bis auf weiteres" vom Zeichenunterricht.

„Ja, damit müssen Sie wohl zum Direktor gehen," sagte Herr Tönnings.

Als der Direktor gelesen hatte, schnauzte er los: „Das jiebt's nicht. Ein Lehrer muß jesunde Sinne haben!" Er durchbohrte Asmusen mehrere Male mit Blicken und wartete, ob er etwas sagen werde. Aber Asmus wußte schon Bescheid, er sagte nichts.

„'n Lehrer, der nicht sehen kann, können wir nicht brauchen!" schrie Herr Dr. Korn, durchbohrte mit seinen glitzernden Brillenaugen den jungen Semper noch ein paarmal und wartete auf eine Erwiderung. Aber der sagte nichts. Es war in der Anstalt alte Überlieferung: man muß ihn ein paar Minuten kochen lassen, dann wird er genießbar.

„Dann müssen Sie die Anstalt verlassen!" stieß der Direktor hervor, kratzte sich hörbar seine silbernen Bartstacheln und durchbohrte Sempern noch drei- bis viermal. Semper sagte nichts.

„Wie heißen Sie noch?" Dr. Korn warf einen Blick ins Attest. „Semper?"

„Jawohl, Herr Direktor."

„Waren Sie das nicht, der neulich den »Erlkönig« vortrug, als ich hospitierte?"

„Jawohl, Herr Direktor."

„Na. — — Das war jut. — — Kennen Sie denn sonst noch was von Joethe?"

Asmus wurde lebendig. Er begann aufzuzählen.

„Na, das ist ja so ziemlich alles. Haben Sie denn auch alles verstanden?"

„Das — wohl kaum."

„Welche Dichter haben Sie denn noch jelesen?" Asmus nannte eine lange Reihe.

„Haben Sie Jean Paul jelesen?“ Dr. Korn hatte ein ganz sonniges Gesicht bekommen. Das war sein Liebling.

Asmus nannte ein paar Romane Jean Pauls.

„Na, Sie haben ja 'ne janze Masse jelesen. Dabei haben s' sich wohl die Augen verdorben?“

„Die Augen?“ wollte Asmus schon verwundert fragen; da fiel sein Blick noch rechtzeitig auf das Attest. Er blieb stumm und errötete tief; so viel Freundlichkeit konnte er nicht mit offenen Augen anlügen.

„'s is jut. Sie können jehen,“ sagte der Herr Direktor. Und Asmus betrat das Holzmagazin niemals wieder. Der Direktor mochte eine Ahnung haben von den Schrecken jenes Hungerturms, wo der Geist an einen Klotz geschmiedet und mit Gips ernährt wurde.

DIE ERZIEHUNG ZUR SPRACHLICHEN PHRASE

VON RUDOLF PANNWITZ

I.

DAS GELEHRTE MISSVERSTÄNDNIS DER FORM

Alles wirklich Deutsche ist von den Deutschen zunächst einmal verkannt worden, weil es formlos sei. Auch heute noch gibt es Menschen, die da meinen, wir Deutschen hätten wohl Stoff genug, aber wir brauchten eine Ergänzung durch die romanischen Völker, weil sie die Form hätten. Dies hört man sogar von Künstlern. Und es bedeutet doch nichts anderes, als daß der deutsche Weltstoff nicht fähig wäre, sich ohne romanische Form zu gestalten. Genauer: daß er überhaupt nicht fähig wäre, sich zu gestalten, sondern daß er nur in eine fremde Gestalt gebracht werden könnte.

Dies Verhältnis kehrt immer wieder, wo Kulturen, die schon alt und starr sind und die sich schon hinlänglich begriffen haben, auf junge wirken. In dem Begriff der Form schon liegt etwas Greisenhaftes, Gelehrtes. Es kommt doch immer auf die Unterscheidung von hyle und eidos hinaus. Diese Unterscheidung machte der menschliche Geist, als er — ganz gleich, an welcher Stelle — logisch zu denken anfing, und die ganze Welt mit seinem logischen Denken zerklüftete. Ich sage gleich, weil ich gewohnt bin, hier mißverstanden zu werden: ich habe nichts gegen die Anwendung der Worte Stoff und Form, ich wende sie selbst öfters an. Aber ich habe etwas dagegen, daß sie als Gegensätze in den Dingen selber angenommen werden. Sie sind zwei Betrachtungspunkte für uns. Es gibt nicht eine Sache, die mehr Stoff wäre; und eine andere Sache, die mehr Form wäre. Nicht in der Natur und nicht in der Kunst. Jede Sache ist gleicherweise Stoff und Form. Stoff und Form sind menschliche Kategorien, die einem hier und da einmal helfen können, sich mit sich selbst oder mit anderen über eine Sache zu verständigen. Aber so wenig es Sachen gibt, die mehr kausal sind, und Sachen, die mehr wechsel-

wirkend sind, so wenig gibt es irgend etwas, was mehr Stoff oder mehr Form ist.

Diese selbe irrtümliche Trennung von Stoff und Form hat statt, wenn die Ästhetik glaubt, der Künstler machte aus dem Stoff eine Form, oder einen geformten Stoff wenigstens. Das macht nicht nur der Künstler, sondern das macht jeder; oder dann ist jeder ein Künstler. Es ist jedenfalls nichts damit gesagt, es ist eine identische Gleichung. Wie konnte man glauben, daß damit etwas gesagt sei? Das ist nur daraus möglich, daß man glaubte und immer noch glaubt, die eine Form, das wäre eine Form, die andere Form aber nicht. Unter Form versteht die Ästhetik immer nur: die von ästhetischen Gesetzen, oder von ästhetischen Gewohnheiten, oder von der ästhetischen Anpassungsfähigkeit gebilligte Form. Die Unform ist dann entsprechend die mißbilligte Form. Aus welchen Gründen nun eine Form gebilligt oder mißbilligt wird, das können wir hier nicht untersuchen. Es ist auch gleichgültig. Denn die Form selber ist durch solche Wahl auf alle Fälle mißverstanden.

Daß man nur bestimmte Formen als Formen anerkannt hat, und auch heute noch anerkennt, dadurch ist es gekommen, daß nur ein allergeringster Teil der Form überhaupt bekannt geworden ist. Jene alten, anerkannten Formen sind nämlich immer wieder angewandt, immer wieder untersucht, immer wieder leiser oder auch stärker gewandelt worden. Also: neue Formen konnten gar nicht viel aufkommen. Ich meine immer, im Verhältnis zu der Möglichkeit, daß nicht die einen Formen gebilligt, die andern mißbilligt wären. Die anerkannte Form ist also die ästhetische Form. Und man mag theoretisieren so viel man will, an dieser Tatsache ist nichts zu ändern. Gegen die Wirklichkeit hilft keine Logik. Der Künstler also läßt nun nicht mehr den Stoff sich gestalten, läßt es überhaupt nicht mehr zum Entstehen seiner, d. h. des Künstlers und des Stoffes Form kommen, sondern der Stoff wird in eine Form gebracht, nämlich: in eine anerkannte, in eine ästhetische. Freilich ist dann diese Form — als Formstoff — immer wieder neu geworden, und somit wirkliche Form. Aber schließlich hat doch der Stoff keine Form bekommen, sondern die Form hat wieder ihre Form bekommen, und so viel, wie in der Form vom ursprünglichen Stoff drin war, hat denn auch vom Stoff Form bekommen. Es ist also doch eine künstliche Begrenzung und Ablenkung. Der Stoff hat nicht frei wachsen können, der Künstler hat nicht frei formen können. Natürlich hat der schöpferische Geist immer freier geformt, auch da, wo er scheinbar den alten Formen näher war, wie ein weniger schöpferischer Geist, der etwa gewaltsam Formen zerstörte und eben darin wieder von den Formen als ihr Gegner abhängig war, und nicht unmittelbar den Stoff gestaltete. Aber es ist wohl erst in unsrer Zeit mit aller Energie versucht worden, von der ästhetischen Form unabhängig zu werden. Und darum sind wir natürlich erst in den Anfängen. Solche Anfänge hat es freilich zu allen Zeiten gegeben, zum letztenmal: vor der klassischen Zeit. Aber all das verging wieder vor

der Übermacht der klassischen Ästhetik. So ist's auch diesmal – ich rede hier immer im besonderen von der Sprache – dem Naturalismus gegangen. Und wenn ich jetzt Berthold Otto und seine Tochter Helene, Otto zur Linde und mich selbst nenne, dann wird man's wohl begreiflich und verzeihlich finden, daß ich hoffe, das Experiment glückte diesmal ein wenig besser. Denn sonst könnte ich ja gar keinen Mut behalten, weiter zu arbeiten.

Wie ist die Ästhetik entstanden? Wir müssen das alles bedenken, wenn wir das gelehrte Mißverständnis der Form und dadurch die Erscheinung der Phrase begreifen wollen. – Jedem Dichter klingen so und so viele Lieder im Ohr. Und unwillkürlich wirkt das auf seine eigenen Lieder. Das ist das Unvermeidliche. Also darum wollen wir uns hier gar nicht kümmern. Nun ist es so. Der Schöpferische wird dadurch an der Gestaltung seines persönlichen Stoffes nicht gehindert. Eher noch wird all das, was er aufnimmt, eine Bereicherung seines Stoffes. Dadurch wirkt es natürlich auch auf die sogenannte Form. Aber es ist für ihn keine Begrenzung, sondern ein Zuwachs an Masse. Den Schwächeren begrenzt es; es nimmt ihm vom Eigenen: indem es ihn nämlich einschüchtert, diesen Stoff nicht so zu gestalten, daß er, wenn er etwa in jene Form hineinsollte, jene Form sprengen würde. – Und nun ist das Unglück, daß der Schwächere, der das Gewohnte tut, die Masse von vornherein für sich hat. Denn die Masse als Masse – nicht etwa die Summe der Einzelnen – die will den Durchschnitt haben, der sie selber ist. Sie ist als Masse durchaus nicht produktiv. Denn die produktiven Kräfte jedes Einzelnen verletzen alle anderen Einzelnen. Außer etwa in einem Idealstaat. Die Masse, auch wenn es eine Masse von Bürgern ist, ist aber als Masse kein Staat, geschweige denn ein Idealstaat; sondern sie ist das unglückliche Wechselverhältnis, das überhaupt erst dahin geführt hat, daß für bestimmte Lebenslagen Staaten gegründet wurden. Diese unproduktive, schwere, faule Masse hat also der Schwächere von vornherein für sich. Und sie ist die Autorität, die aus den künstlerischen Gewohnheiten ästhetische Gesetze macht.

Hier spielt auch ein ewiger menschlicher Irrtum mit. Der Irrtum, daß eine Leistung, oder eine Sache, daß etwas ganz Bestimmtes mehrmals möglich wäre. Daß, wenn der Dichter tot ist, sein Werk sich fortsetzen lasse. Daß man seine Traditionen wahren könne. Gewiß: das sind geschichtliche Verhältnisse. Was als Stoff fortwirkt, das wirkt fort. Und alle Gestalt – das heißt Neugestalt, denn gestaltlosen Stoff gibt es nicht – die wirkt als Stoff natürlich fort; denn sie ist einfach Stoff. Aber das hat mit keiner Kunst zu tun, geschweige denn ist's etwas, wofür der Ästhetiker zu sorgen hat, geschweige denn gar der Künstler selber. Schon dieses einfache geschichtliche Verhältnis, das Vorhandensein einer großen Tradition, auch wenn gar kein ästhetisches Gesetz ihr Autorität gäbe, beschränkt den schöpferischen Künstler. Aber gleichzeitig gibt es ihm den Stoff. Und schließlich beschränkt jeder Stoff. Also darum hätten wir uns gar nicht zu kümmern, das geht seinen

Gang, wie die ganze Geschichte. Nur wenn die Tradition ästhetisches Gesetz geworden ist, und so, wie sie selbst eben nicht hindern würde, das Gesetz hindert: dann hat man Grund sich dagegen zu empören. Und das haben wir getan und tun wir immer noch. Ihre Übermacht hat die Tradition erst bekommen, weil sie Gesetz geworden ist. Und es hat immer Einzelne gegeben und gibt immer Einzelne, die wohl dem Schicksal gehorchen, aber keinem Gesetze, und deren ganzes Lebenswerk ist, sich und andere von der Autorität zu befreien.

Das ist freilich ein ungeheures Unternehmen. Die allgemeine Stimmung allem Neuen gegenüber ist, daß es entweder das Eigentliche, die Erlösung, das Größte wäre, oder daß es gar nichts wäre. Oder — und das hätte ich beinah vergessen —: halb und halb. Immer von vornherein Vertrauen oder Mißtrauen, oder etwas zwischen beidem. Und das Förderlichste wäre doch: freie Teilnahme. Denn durch Vertrauen und Mißtrauen, höchste oder geringste Schätzung wird gleicherweise das Leben immer selbst getötet. Entweder nämlich wird das gebilligte Leben zur Regel gemacht, und dadurch das, was nach ihm kommt oder neben ihm kommen möchte, unterdrückt; oder es selbst wird mißbilligt und dadurch unterdrückt. Aber man hat ja so fein Kunst und Wissenschaft, wie so vieles andere getrennt. Kunstgenießen und Kunsterforschen soll so etwas durchaus Verschiedenes sein. Bei einem Menschen, der in sich selbst noch ganz ist, und so natürlich bei jedem Kinde ist es eins, und das theoretisch unlösbare Problem der Kritik löst sich so praktisch.

So lange wir von der Kunst wissen, wissen wir von der Ästhetik, und wissen von dem Unterschied von Form und Stoff. Und so lange wir von der Spracherziehung wissen, wissen wir, daß dieser ästhetische Unterschied da angewandt worden ist. Alle Grammatik ist letzten Grundes auch nichts anderes. Wenn man das Kind, das „falsch“ sprach, verbesserte, zweifelte man doch nicht daran, daß das Kind sich verständlich gemacht hätte. Aber man hielt es für unzulässig, daß sich das Kind nicht in derselben Form verständlich machte, wie man selbst. Den Stoff der Sprache lernt das Kind ja ganz von selbst. Kein Lehrer hat jemals ernstlich daran gedacht, dem Kind den Stoff der Sprache zu lehren. Es handelte sich immer um die Form der Sprache. Und da ist dann der gelehrte Unterschied zwischen Stoff und Form, und das vollständige Mißverständnis der Form, an unsrer ganzen Erziehung zur sprachlichen wie zu jeder anderen Phrase schuld. (Fortsetzung folgt.)

DIE HEIMAT IN DER KÜNSTLERISCHEN ERZIEHUNG

VON OSKAR SCHWINDZARHEIM

III.

Probieren geht über Studieren — wir wollen nicht lang theoretisch nach Grundsätzen suchen, sondern einfach praktisch einen Gegenstand vornehmen,

an dem wir uns im malerischen Sehen üben können. Die Kirche unseres Kirchspiels ist vielleicht schon ein brauchbares Versuchsobjekt; sie steht frei in einer grünen Anlage zwischen einer großen Verkehrsstraße und kleineren Gassen, ist also von mehreren Seiten zu sehen und gibt deswegen mehr Vergleichsbilder, als ein in einer Straßenreihe stehendes Haus.

Es ist eine moderne gotische Backsteinkirche jenes Typus, den wir in Deutschland außerordentlich viel finden, unbestreitbar auf korrekten Studien mittelalterlicher Bauart beruhend und korrekt nach ihrem Vorbild erbaut, eine der besten ihrer Art, aber doch ohne die intimen Reize, wie wir sie an alten gotischen Kirchen finden. Der Grund liegt ja einmal darin, daß diese alten Kirchen Originale, unsere modernen aber immer nur korrekte, gutgemeinte Nachahmungen sind, zum andern sprechen die wunderbare Gesamtwirkung alter Kirchen mit ihrer ebenfalls alten Umgebung, die Patina des Alters und allerlei Veränderungen und Zutaten späterer Zeiten auch ein Wort dabei mit.

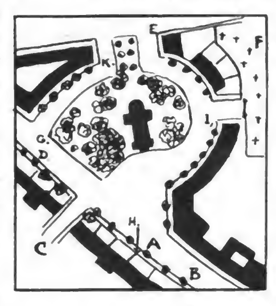
Wenn wir uns gerade vor unsere Kirche hinstellen (Standpunkt und Abb. A, S. 22), können wir beim besten Willen nicht behaupten, daß sie einen malerischen Anblick biete. Schlank, fast möchte man sagen überlang ragt der Turm aus den noch nicht alten und daher niederen Bäumen der Anlagen auf, die Häuser treten weit zurück — wir wollen den Architekten durchaus nicht kränken, aber wir müssen doch gerad heraus gestehen, die Kirche sieht so ein bissel langweilig aus, wie aus einem Baukasten genommen.

Sehen wir einmal, ob ein Wechsel des Standpunktes Wirkung hat.

Etwas besser wird's schon, wenn wir etwas hinter einen der Bäume treten, die an der Straße stehen, etwa bei H, da überschneiden die Äste des Baumes, den oberen Teil des Bildes belebend, kräftig den Helm des Turmes, noch besser aber wird das Bild, wenn wir den Standpunkt bei B wählen. Da überschneiden ebenfalls die Äste des Baumes zu unserer Linken den langen Turmhelm, sodann aber tritt das Eckhaus uns gerade gegenüber hart an die Kirche heran, und die Büsche seines Vorgartens decken etwas den Sockel der Kirche (Abb. B). Das ist ein recht malerischer Blick von ausdrucksvoller Plastik. Einmal vertieft sich der Platz vor der Kirche mächtig infolge der Vergleichspunkte, die unserm Auge die Gegenstände des Vordergrundes geben, und dann beleben die kräftigen Schatten das Ganze; es ist, als blickten wir durch einen kräftig reliefierten Rahmen, der oben durch gotisierendes durchbrochenes Maßwerk geziert ist, hindurch auf das Bild der Kirche mit ihren Anlagen. Auch ist die Farbenwirkung der duftig zurücktretenden, zart rot schimmernden Kirche und der grünen, leicht braunen und grauen Farben der Bäume und des Hauses recht anmutig.

Wandeln wir nun die Straße ein wenig hinauf. Da zweigt sich gerade gegenüber dem Kirchturm eine kleine im Grunde nur aus den zwei Eckhäusern bestehende Gasse ab — sonst führt sie nur zwischen Gärten hin. Treten wir einmal in die Gasse ein (Standpunkt C). Blicken wir auf die Kirche,

so sehen wir ein anderes, nicht uninteressantes Bild: von den beiden hohen Eckhäusern eingeschlossen ragt der Kirchturm aus den Bäumen der Anlagen schlank auf (Abb. C). Das Bild ist nicht so prickelnd malerisch, wie das bei A, vielleicht kann man's dafür als etwas monumentaler bezeichnen. Interessant ist es, die Seitengasse auf und ab zu schreiten, den Blick immer fest auf die Kirche gerichtet: je weiter wir uns von der Kirche entfernen, um so kleiner werden die beiden Eckhäuser und der die Kirche einschließende Zwischenraum dazwischen, um so mehr aber steigt der Turm im Vergleich zu ihnen empor, so daß wir die Wahl zwischen verschiedenen Varianten unseres Bildes haben.

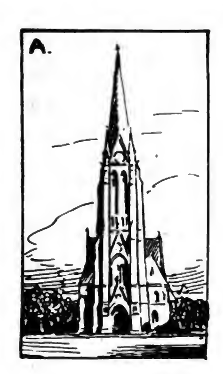


Verlassen wir die Seitengasse und wandeln die Straße noch etwas weiter hinauf (Standpunkt D). Das Bild D von hier aus gesehen ist wohl das schönste unter denen, die wir bisher erhielten, vielleicht das schönste, das wir überhaupt erhalten werden: die Bäume der Anlagen erscheinen uns hier größer im Verhältnis zu der dahinter stehenden Kirche, insbesondere die stattliche Hängeweide links erscheint so hoch, daß sie über das Kirchendach hinwegragt.

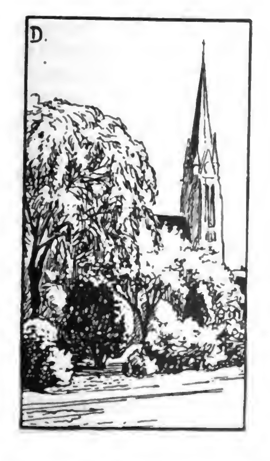
Die schöne Wirkung des Bildes beruht auf dem interessanten, wirkungsvollen Gegenspiel des von links nach rechts und zwar langsam fallenden oberen Umrisses der Baumgruppe und des gerade umgekehrt von links nach rechts und zwar jäh steigenden Umrisses des Kirchengebäudes, sowie in dem daneben herlaufenden Gegensatz der weichen, zitternden Formen der Bäume und der starren Formen der Kirche, welcher Wirkung die Farbengebung des Bildes, das in allerlei Schattierungen schimmernde Grün des Laubwerks und das sanfte Rot der Kirche, schönstens parallel läuft.



Gehen wir weiter, um die Kirche herum, so blicken wir auf den Chor der Kirche (Standpunkt u. Abb. E). Wiederum ein sehr einfaches, aus nur zwei Objekten bestehendes, aber wirkungsvolles und malerisches Bild! Hier die zu einer geschlossenen ruhigen Masse geeinten Bäume, da das ebenfalls eine geschlossene Masse bildende Kirchengebäude, das aber in Flächen, wie in Linienspiel interessante Gegensätze im einzelnen zeigt — man beachte ins-


A.


B.


D.


C.

besondere die gegensätzliche Wirkung der stark fallenden Linie des Dachfirstes des Langhauses und des an seinem nicht sichtbaren Ende jäh aufschießenden Turmes.

Auf der Südseite der Kirche liegt der Friedhof — schauen wir einmal, wie sie sich von dort gesehen ausnimmt (Standpunkt u. Abb. F). Je nachdem wir uns auf dem Friedhofe aufstellen, ändert sich natürlich das Bild ein wenig, in den Grundzügen bleiben die Reize, die es unfraglich in hohem Maße hat, dieselben. Schon gedanklich fügen sich ja Friedhof und Kirche schön zusammen, dazu kommt das einfach ruhige Linienspiel der Wagerechten im Dach und der den Friedhof umsäumenden Bäume und der Senkrechten im Turm, im Giebel des Querschiffs, in den Grabsteinen und den hohen Lebensbäumen — man beachte, wie fein der aus dem sich durchkreuzenden Linienwerk der unteren größeren Hälfte des Bildes ruhig gen Himmel aufsteigende, sich ohne weiteres zur Hauptsache des Bildes aufwerfende Turm zu dem unwillkürlich sich uns aufzwingenden Gedankeninhalt des Ganzen paßt.

Wir würden bei genauerem Zusehen, während wir langsam die Kirche umwandeln und von Schritt zu Schritt scharf aufpassen, etwa so wie der Jäger sein Wild beschleicht, noch sicherlich manche und mancherlei andere Bilder finden, die wir mit Recht als malerisch bezeichnen dürfen, namentlich wenn wir uns nicht wie bisher darauf kaprizieren, immer den Turm bis zur Spitze mit auf dem Bilde zu haben, sondern uns auch mit malerischen Blicken auf dies oder das Portal, auf den Chor allein u. dgl. m. begnügen. Und gar wenn wir nun unsere Beobachtungen auch noch zu anderen Tages- Wetter- und Jahreszeiten vornehmen wollten, würde die Anzahl der Bilder, die dieser eine Gegenstand bietet, schier ins Endlose steigen! Als Beispiele für beide Bilderkategorien mögen noch ein paar Skizzen dienen: das Schneebild G von G aus gesehen, dem oben gegebenen D ähnlich und doch charakteristisch von ihm unterschieden, die beiden Abendbilder H und I, die deutlich genug zeigen, wie hier die Form weniger eine Rolle spielt, als vielmehr die Wirkung der Lichteffekte, und das Nebelbild K (S. 26).



MEHR FREIHEIT FÜR VERSUCHE!

Daß ein Privatunternehmer zur Verbesserung seiner Unternehmung stets neue Versuche anstellen muß, das wird jeder zugeben. Soll z. B. ein Dampfschiff gebaut werden, so werden nicht nur alle Verbesserungen, die zu haben sind, für seine Vervollkommnung benutzt; es werden schon vorher an

einem Modell im Kleinen die Bedingungen der Konstruktion studiert, die dem fertigen Schiffe zum Nutzen gereichen soll. In jedem erfolgreich geführten Betriebe helfen zweckmäßige Versuche die Fehler in dem bisher geübten Verfahren aufdecken; sie zeigen außerdem, wie das Verfahren oder der Betrieb des Unternehmens geändert werden muß, um bessere Erträge zu erzielen.

Was hier für die private Unternehmung zugestanden wird, muß auch für das Unternehmen gelten, das wir als eine der größten staatlichen „Veranstaltungen" täglich in Betrieb halten – für die „Schule". Gibt es auch hier jenes Mittel des Versuchs, um Fehler des geläufigen Betriebes aufzufinden oder Verbesserungen der angewandten Verfahren zu entdecken? Werden auch hier zweckmäßig angestellte Versuche ausgedacht und benutzt, um vollkommenere Resultate zu erlangen? Gibt es in jeder größeren Stadt z. B. zur Verbesserung ihres Schulbetriebes eine Versuchsschule, worin im Kleinen versuchsweise das erprobt wird, was später in den großen Betrieb eingeführt und durchgeführtwerden muß, um überhaupt vorwärts zu kommen? Versuche, aus denen man diefruchtbaren Gedanken zur Verbesserung oder Umwandlung des Plans schöpft, nach dem der ganze Betrieb entworfen ist und geleitet wird? Und bringen die Bürger der Stadt derartigen Versuchen dasselbe Interesse entgegen und leihen ihnen die gleiche Unterstützung wie den Verbesserungen anderer Betriebe, die der Verwaltung der Stadt oder der Regierung unterstellt sind?

Diese Fragen stellen – heißt zugleich den großen Abstand zeigen, der den Schulbetrieb eines Gemeinwesens von jedem anderen Betriebe trennt. Die Gründe dafür liegen auf der Hand. In jeden anderen Betrieb kann auch der Laie Einblick nehmen. Der Schulbetrieb bleibt ihm im großen und ganzen verborgen, und bei den Kindern, die schon davon zu sagen wüßten, gilt das stille Gesetz, niemand dürfe aus der Schule schwatzen. Und so kommt es, daß die Verbesserungen, die das neue Schulhaus in seinem Äußern zur Schau trägt, in der Regel auch als sichtbarer Beweis für die innere Vervollkommnung des Betriebes hingenommen wird. Man gibt sich damit zufrieden und läßt die Schule *ihren* Gang gehen.

Glücklicherweise hat neuerdings die Prüfung der Schüler, die in die Fortbildungsschule eintreten, auch den Laien einen Blick in die „Ergebnisse" des bisherigen Volksschulbetriebes tun lassen – und ihm die Augen dafür geöffnet, daß Fehler da sein müssen, die nicht erkannt sind. Und so wurde

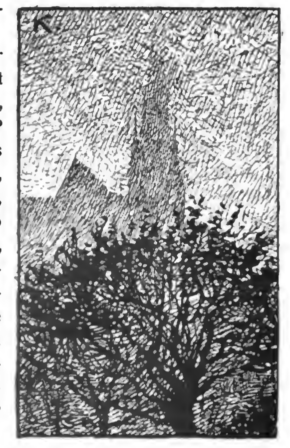


auch hier eingesehen, was aus ähnlichen Vorkommnissen für die höheren Schulen schon erkannt war: Daß jeder Betrieb zurückgeht, der nicht durch zweckvolle Versuche neue Verfahren sucht und entdeckt, die für verbrauchte Zwecke erdachte Arbeitsweisen ersetzen können.

Während aber die höhere Schule zur Reform vorgeschritten ist, sehen wir die Volksschule ihren veralteten Betrieb aufrechterhalten. Auch die neuen Pläne haben den Betrieb nicht umgewandelt oder reformiert. Man kann sich über diese Dinge leicht orientieren, wenn man die Pläne liest, welche den Schulbetrieb innerhalb der niederen Schulen in ganz verschiedenen deutschen Städten vorschreiben — die Stundenpläne und Lehrpläne. Und man wird erfahren, daß allen Plänen ein Plan zugrunde liegt, der im neuen Zuschnitt hier oder dort dann wieder als neuer Plan auftritt.

Die Frage ist, wie dieser Grundplan zu ändern ist — damit die Schule vorwärts kommt. Und die Antwort muß lauten: Nur durch Versuche!

Aber wo ist die Stadtgemeinde, die dem Freunde der Schule zeigen könnte: Hier ist unsere Versuchsschule! Wo in einem kleinen Schulbetriebe verdeutlicht werden könnte, welch neue Versuche ins Auge gefaßt sind und wie ihre Ausführung angegriffen ist? Und wie endlich Versuch und Ergebnis für den großen Schulbetrieb der Stadt genützt werden sollen?



Aber wo werden im Bereiche der Volksschule überhaupt Versuche gemacht oder zugelassen, daß ein begabter Lehrer, der neue Wege sieht, sie auch gehen darf? Wo bringt man einem jungen Lehrer das Vertrauen entgegen, daß er etwas Eigenes, Wertvolles aus sich heraus schaffen könne, was einmal der Schule zugute kommt? Wo ist man über die Geringschätzung hinaus, die dem Volksschullehrer nichts Eigenartiges zutraut? Wo gibt man der Schaffenskraft des Lehrers zu tun, daß er mitwirke an der Vervollkommnung des Betriebes, dem seine Lebenskraft eingespannt und eingegliedert ist? Wo gibt man statt vieler „Vorschriften“ mehr Freiheit für Versuche? Wo in Deutschland? G.

DERNBURG ODER BILDUNG UND VORBILDUNG
EIN NACHDENKLICHES GESPRÄCH



Ich saß mit einem Bekannten zusammen, der Jurist ist. Du lieber Himmel, man kommt mit allerlei Leuten zusammen. Und man mag sonst über die Juristen denken wie man will: es gibt auch unter ihnen gute Menschen. Was man so nennt. Und dieser, mein Bekannter, ist ein guter Mensch. Was man so nennt.

Aber außerdem ist er eben Jurist. Und wir sprachen über Dernburg.

„Es war doch höchst erstaunlich zu beobachten," sagte ich, „als dieser Dernburg plötzlich auf der politischen Bühne erschien, wie da geradezu ein Wehen der Begeisterung durch das ganze Volk ging. Man wußte doch nichts von ihm, die große Masse gar nichts. Die pflegt sich sonst für Bankdirektoren und ihre Beschäftigung doch erst dann zu interessieren, wenn sie durchgegangen sind. Er hatte auch noch gar nichts getan; und es war, als ob er schon Heldentaten getan hätte. Es war noch nichts geschehen; und man jauchzte, als ob schon etwas ganz Großes geschehen wäre. Man sagte sich einfach, daß da einmal einer zum Regieren gekommen wäre, der anders wäre als die, die sonst regieren. Und man war begeistert."

Mein Bekannter lächelte mit freundlicher Herablassung. „Wenn du darauf hinaus willst," sagte er dann, „daß Dernburg kein Jurist ist, dann will ich dir bloß sagen: in Wirklichkeit ist er ein ganz ausgezeichneter Jurist."

Ich schlug eine kolossale Lache auf. Mein Bekannter sah mich befremdet an. „Was soll denn das?" fragte er unwillig.

Ich faßte mich. „Entschuldige nur! Ich mußte plötzlich an die vielen schönen Bücher denken, in denen bewiesen wird, daß Goethe im Grunde genommen ein strenggläubiger Kirchenchrist war."

„Was hat das hiermit zu tun?"

„Wenig. Ich gebe es zu. Ich hatte mich verirrt. Aber ich finde mich jetzt wieder zurück. Also Dernburg ist ein ausgezeichneter Jurist, sagst du?"

„Aber tatsächlich."

„Hm! – Sag mal, wo mag er das bloß herhaben?"

„Mein Gott, das ist doch sehr einfach. Erstens einmal hat er natürlich einen scharfen Verstand."

„Wird er wohl," verbeugte ich mich.

„Ach Unsinn!" schnauzte mein Bekannter. „Der gehört selbstverständlich dazu. Und außerdem hat ihn sein Beruf ganz von selbst mit allerlei juristischen Fragen in Verbindung gebracht und – und – na ja, also das ist doch ganz klar."

„Ziemlich," stimmte ich vorsichtig bei. Denn ich hatte doch noch eins festzustellen, ehe ich losgehen konnte. „Also du gibst zu," sagte ich mit heuchlerisch gemachter Leichtigkeit, „daß er sich so viel Juristerei angeeignet hat, als zum Regieren unbedingt nötig ist?"

„Ganz gewiß."

„Er hat also keine juristische Vorbildung, aber er hat sich eine gewisse juristische Bildung verschafft."

„Ja. Man kann das wohl so ausdrücken."

„Und diese Bildung hat er sich verschafft im – sagen wir mal kurz: im praktischen Leben seines Berufs."

„Ja doch."

„Schön." Ich steckte mir eine neue Zigarre an, ganz langsam und umständ-

lich, so daß mein Bekannter unruhig auf seinem Sitz hin und her zu rücken begann. Denn er kennt mich. Er weiß, daß ich eine niederträchtige Neigung habe, aufs Ganze zu gehen. Oder, wie er es lieber ausdrückt, aus einzelnen Vorkommnissen unzulässige Verallgemeinerungen herzuleiten.

Ich weidete mich eine kleine Weile an seiner Unruhe und dann begann ich:

„Es ist doch eine merkwürdige Sache mit uns Deutschen. Was wir für gründliche Leute sind! Ein Mensch, der einigermaßen etwas werden soll, der wird bei uns die schönste Hälfte seines Lebens hindurch rastlos vorgebildet. Gerade als ob so ein Menschenleben wer weiß wie lange dauerte! Den kleinen Bengel schicken wir in die Volksschule oder noch besser in die Vorschule, damit er da fürs Gymnasium vorgebildet werde. Im Gymnasium lassen wir ihn für die Universität vorbilden. Auf der Universität bekommt er dann die wissenschaftliche Vorbildung, nachher folgt im Referendariat oder im Seminar oder im Vikariat oder wie das Zeugs heißt, die praktische Vorbildung. Und wenn so ein Unglücksmensch schließlich in den wirklichen Beruf hineinkommt, dann hat er überhaupt keine Bildung, sondern immer bloß was davor; meist auch noch was vor dem Kopf, ein Brett nämlich."

Mein Bekannter wollte mich unterbrechen. Ich ließ ihn aber nicht zu Worte kommen.

„Bitte," rief ich, „ich will niemand beleidigen. Ich sage nicht ‚immer', ich sage ‚meist'. Ich will mich sogar, um ganz vorsichtig zu sein, auf ‚häufig' zurückziehen. Es gibt ja Gott sei Dank immer noch Menschen genug, die allen Strapazen der Vorbildung siegreich widerstehen. Aber ich kann mich des Gedankens nicht erwehren, daß die Zahl derer, die ohne Brett vor dem Kopf herumlaufen, sehr viel größer sein würde, wenn man darauf bedacht sein wollte, unseren jungen Leuten statt der endlosen Vorbildung lieber gleich eine Bildung zu geben. Ich meine damit beileibe nicht das fürchterliche Gespenst der allgemeinen Bildung. Ich meine vielmehr gerade eine ganz besondere Bildung, nämlich eine, die man sich in, mit und unter seinem Beruf erwirbt. Und diese ganz besondere Bildung würde bei Licht betrachtet die allgemeinste sein, die man sich denken kann. Wer immerzu vorgebildet wird, der läuft in einer engen Gasse zwischen hohen Wänden stracks auf die Brotstelle zu. Rechts und links kann er nicht Ausguck halten, wenigstens verhilft ihm die Vorbildung nicht dazu. Es gibt auch so noch Neugierige, die auf die Wände hinaufklettern, um in die Weite zu schauen. Aber wenn die wieder in die Gasse zurückgleiten, dann sind ihnen die andern wer weiß wie weit voraus. Diese Neugierde rächt sich. — Wer frisch und jung in einen wirklichen Beruf hineinkommt, der tummelt sich auf freiem Felde. Es gibt keinen Beruf, der mit unvernageltem Kopf und ohne Scheuklappen betrieben, nicht tausend Brücken und Stege in die Weite des Lebens aufwiese. Berufsmensch im schlimmen Sinne wird selten einer durch den Beruf selber, aber Tausende und Abertausende werden's durch die Vorbildung. Einer aber, der in seinem Beruf nicht nur Mensch geblieben, sondern erst recht einer geworden ist, der ist eigentlich zu allem zu gebrauchen. Dichter sein ist gewissermaßen auch ein Beruf. Wenn es vollkommen glückt, eigentlich der menschlichste. Na — und Goethe war der beste Minister, den Weimar, Gottfried Keller der beste Staatsschreiber, den Zürich gehabt hat. Man braucht aber nicht gleich so hoch zu greifen. Du hast vorhin selber zugegeben, daß Dernburg in seinem Beruf als Kaufmann ein Mann geworden ist, der zum Regieren taugt. Mehr kann man vom Menschen nicht verlangen. — Also? — Deutschland, wann wirst du erwachen und aufhören, deine Jugend dem Moloch der Vorbildung zu opfern!" schloß ich pathetisch.

Mein Bekannter bedurfte dieses meines

Schwächeanfalls nicht mehr, um seine Haltung wiederzugewinnen. Er war schon längst wieder ganz ruhig und überlegen.

„Es ist doch seltsam," sagte er kopfschüttelnd. „Ihr andern, die ihr nicht Juristen seid – es sieht manchmal so aus, als ob ihr logisch denken könntet. Aber es sieht auch nur so aus. Was war das nun wieder für ein hirnverbrannter Unsinn, den du dir da zusammengeredet hast! Das kann doch kein vernünftiger Mensch ernst nehmen."

„Na also," rief ich vergnügt, „Prosit denn!" Und ich stieß mit ihm an.

Er ist wie gesagt ein guter Mensch, und man kann ihm so leicht nichts übel nehmen.

OTTO ANTHES



Stadttor mit Patrizierhaus.

KÜNSTLER-MODELLIERBOGEN

In der Woche vor dem Weihnachtsfeste habe ich in einer Schulklasse Teubners Modellierbogen verteilt. Was auf diesen Bogen dargestellt ist – das Stadttor mit dem Patrizierhaus, die Schwarzwaldmühle, amerikanische Wolkenkratzer, ein Lappenleger usw. – davon war schon im Geographie- und Geschichtsunterricht erzählt oder es war doch auf Wandbildern gezeigt worden. Mich interessierte nur, wie die Veranschaulichung dieser Vorstellungen durch die eigene Hand der Schüler auf das Leben ihrer Vorstellungen wirken würde. Daß schon am nächsten Tage fast alle Arbeiten fertig waren, überraschte mich nicht. Ich wußte aus meiner Jugend, wie solch Aufbauen alle Hände in Bewegung setzt. Und so hatten auch alle bis in die späte Abendstunde daran gearbeitet. Was mich aber überrascht hat, war das große Erstaunen und die nicht geringe Bewunderung, wie das Fertige betrachtet und beurteilt wurde. Das war doch etwas Schönes! So hatte sich das niemand vorgestellt, so körperhaft, so im Raume, so lustig mit Menschen, Tieren und Bäumen, so natürlich beieinander. Was gab es da zu erzählen und zu vergleichen, als die Modelle nebeneinander gestellt wurden. Ja,

als ein Geschickter leise den Wunsch äußerte, er möchte nach dem Modell ein Bild „malen“, da meinten fast alle, auch das müßte versucht werden. Das ginge wohl. Ein Kluger versicherte, wenn er damals, als das durchgenommen wurde, das Modell hätte machen dürfen, dann hätte er sich von seinem Modell alles abgesehen und dann auch davon erzählen können. Etwas selbst zu machen, das gäbe den meisten Spaß.

G.

EIN VERSUCH

VON MAGDALENE HETZEL

Im Kindergarten kann ich mich kaum fügen, biblische Geschichten, obgleich nur auserwählte, der Reihe nach zu erzählen, dazu noch an bestimmten Tagen und Stunden. Religiöse Gefühle können nicht eingetrichtert werden. Religion ist eine Speise, die man gebe einem jeden zu seiner Zeit. Religion stehe im Gesamtunterricht wie ein Laufbrunnen an der Straße, damit jeder Vorübergehende schöpfe sein Maß. Also muß ich erst für Durst sorgen, damit das Kind nach Erfrischung verlangt! Nein, das wäre fürwahr zu unkindlich. Nur seltene Kinder schmachten nach dem Reiche Gottes. Aber sorgen wir dafür, daß das Kind sich in seiner Umgebung glücklich fühlt, daß es sich seines Lebens freut und anderen gerne Freude bereitet, daß es das Schöne gern belauscht und beschaut und dasselbe unwillkürlich nachahmt, dann haben wir, meines Erachtens, zur Entwicklung des religiösen Gefühls bei kleinen Kindern genügend beigetragen: unsere Kinder werden beten und nicht plappern, sie werden ungezwungen nach göttlichen Dingen fragen. Nachstehendes mag im Kleinen die große Wahrheit der Ziele, die sich die moderne Pädagogik gesteckt hat, beweisen.

Zu Ostern ist auch unsere Aufnahme der Kinder. Nachdem wir uns ein bißchen bekannter geworden sind, danke ich mit lauter Stimme Gott für die neuen Kinder. Vor dem Nachhausegehen empfehle ich ebenso meine Anempfohlenen der höchsten Hut; alles in einfachen kindlichen Worten, wie sie mir gerade auf die Zunge kommen. Es dauert nur kurze Zeit und eines macht den Anfang und erzählt von seinem Gebet daheim; andere machen es nach. Jeden Tag darf beten, wer kann und will. Darauf bete ich wiederum ein Gebetchen vor, male ihnen die Gedanken desselben an die Wandtafel, und allgemach verallgemeinert sich die Bitte: „Das wollen wir lernen!“ Der Gesamtunterricht verbindet mit zarten Fäden des Kindes Seele mit Gott.

Ende Juni machten wir einen Spaziergang auf die Wiese. Auf einmal höre ich die Kinder von Gott reden. „Meinst du“, sagt eins zu dem andern, „kann der liebe Gott die Steine dort heben?“ Sie streiten sich darüber herum und fragen zuletzt mich. „Ich werde euch mal von Gott erzählen, wenn ihr wollt“, war meine Antwort. Schon am folgenden Tage mußte ich mein Versprechen lösen.

Als Gott allein in der Welt war, da war es ganz finster und überall war Wasser. Da sprach der liebe Gott: „Ich will die Welt schön machen. Er schaute ringsumher. Da wurde es hell.“ Ei, wie freute sich das Wasser, daß es einmal Tag war. Dann machte er die schöne blaue Luft und sagte: „Das ist mein Himmel, da will ich drin wohnen.“ Die Luft aber ging überall hin, und wie sie so über das Wasser strich, sagten viele Wassertröpflein: „Schöne blaue Luft, nimm uns mit, wir möchten auch wandern, wir sitzen so fest beieinander.“ Die Luft nahm viele Wassertröpflein mit, bis es eine große Wolke war. Und die Wolke ging hoch am Himmel spazieren. Das Wasser drunten sah traurig der Wolke nach, es hätte sich auch gerne so hin und her bewegt, konnte aber nicht. Da machte der liebe Gott den Wind. Der jagte über das Wasser und wühlte darin, daß es Wellen gab. Er hatte auch sehr

Durst und trank in einem fort Wasser. Da wurde das Wasser immer weniger. Auf einmal sprach der liebe Gott zu ihm: „Lege dich schlafen, du wilder Geselle, der Tag ist um, jetzt kommt die Nacht!" Da wurde es wieder ganz finster und der Wind muckste sich nicht mehr; der liebe Gott blieb allein wach, saß auf der Wolke und machte viele Sternlein an den Himmel und zuletzt den Mond. Der duckte sich gleich hinter die Wolke und zeigte den Sternlein, wie man Verstecken spielen kann. Bald darauf strich der liebe Gort mit der Hand über den Mond und die Sternlein, daß sie dunkel wurden. Gleich stand er wieder am Himmelssaum, wo ein großes Licht ganz rot herauf zündete, und er rief: „Sonne, gehe auf!" Und er machte mit dem Finger einen Bogen am Himmel hin und sprach: „Sonne, das ist dein Weg, den du jeden Tag gehen sollst; am Morgen sollst du aufgehen und am Abend sollst du untergehen!" Da hatte sie zu laufen und sie bekam schrecklich Durst und trank viel, viel Wasser. Als sie satt war, schauten Berge aus dem Wasser hervor. Sie setzte sich ein Weilchen auf einen Berg, dann ging sie unter. Am andern Morgen kam sie wieder und ging auf der Himmelsstraße. Sie trank auch wieder Wasser, und wie sie satt war, konnte sie weit die Berge hinunterschauen, in ein weites, weites Land. Der liebe Gott streckte seine Hand über die Berge und rief: „Gebt Wasser!" Da rauschten Bächlein die Berge hinunter. Jedes konnte laufen, wohin es wollte. Und sie kamen alle wieder zusammen an einem großen, tiefen Platz. Als alle beisammen da drin waren, war es ein großes Meer. Der Wind wühlte wieder im Wasser herum und baute hohe Wellen. Die Sonne wollte eben untergehen, setzte sich noch ein Weilchen ans Meer und machte dem Wind heiß. Der wurde zornig und rief: „Wart, du Feurige, dich blas ich mal aus!" Der Boden aber hatte den ganzen Spaß gehört, ward traurig und sagte: „Ich bin wüst und leer, darum will niemand mit mir spielen. Ach, hätte ich doch ein Kleid!" Traurig schlief er ein. Früh wachte er auf und wurde nicht fertig mit Schauen. Der Wind strich sachte durchs Land und sang: „Welch eine Pracht hat Gott über Nacht gemacht!" Da war ein großer Platz mit Gras und Blumen und die Sonne ging von einer Blume zur andern, küßte sie, daß sie rot, gelb, blau und weiß wurden. Wie sie da fertig war, kam sie in einen Wald. Bald darauf brachte der liebe Gott Schmetterlinge, Bienen, Käfer und noch viele andere Tiere auf die Wiese. Das Bächlein sagte: „Lieber Gott, ich möchte auch so was Zappeliges!" — „Und ich auch!" rief die Luft. Da gab ihnen der liebe Gott allerhand Tiere, große und kleine. Es wurde gespielt vom Morgen bis zum Abend. Der liebe Gott schaute vom Himmel herab und die Erde sah aus wie ein schöner großer Garten. Noch einmal kam er auf die Erde und führte zwei Menschen an der Hand, einen Mann und eine Frau. Er sprach: „Ihr seid meine lieben Kinder und ich bin euer guter Vater." Den Mann nannte er Adam und die Frau Eva. Er drückte beide an sein Herz und küßte sie. Darauf ging er wieder in den Himmel.

RUNDSCHAU

BILDUNG!

Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Kultur, den Menschen auch schon in seinem physischen Leben der Form zu unterwerfen, und ihn, soweit das Reich der Schönheit nur immer reichen kann, ästhetisch zu machen, weil nur aus dem ästhetischen, nicht aber aus dem physischen Zustande der moralische sich entwickeln kann. Schiller 1794.

* * *

Die Hauptsache ist immer, daß die Rasse rein ist, und daß der Mensch nicht seine verstümmelnde Hand angelegt hat. Ein Pferd, dem Schweif und Mähne abgeschnitten, ein Hund mit gestutzten

Ohren, ein Baum, dem man die mächtigsten Zweige genommen und das übrige kegelförmig geschnitzt hat, und über alles eine Jungfrau, deren Leib von Jugend auf durch Schnürbrüste verdorben und entstellt worden, alles dieses sind Dinge, von denen sich der gute Geschmack abwendet und die bloß in dem Schönheitskatechismus der Philister ihre Stelle haben.
Goethe 1827.

* * *

Die Engländer scheinen vor vielen anderen etwas voraus zu haben. –

Es liegt nicht in der Geburt und im Reichtum; sondern es liegt darin, daß sie eben die Courage haben, das zu sein, wozu die Natur sie gemacht hat. Es ist an ihnen nichts verbildet und verbogen, es sind an ihnen keine Halbheiten und Schiefheiten; sondern wie sie auch sind, es sind immer durchaus komplette Menschen. Auch komplette Narren mitunter, das gebe ich von Herzen zu; allein es ist doch was und hat doch auf der Wage der Natur immer einiges Gewicht.

Das Glück der persönlichen Freiheit, das Bewußtsein des englischen Namens und welche Bedeutung ihm bei anderen Nationen innewohnt, kommt schon den Kindern zugute, so daß sie sowohl in der Familie als in den Unterrichtsanstalten mit weit größerer Achtung behandelt werden und einer weit glücklich-freieren Entwicklung genießen als bei uns Deutschen.

Ich brauche nur in unserem lieben Weimar zum Fenster hinauszusehen, um gewahr zu werden, wie es bei uns steht. Als neulich der Schnee lag und meine Nachbarskinder ihre kleinen Schlitten auf der Straße probieren wollten, sogleich war ein Polizeidiener nahe, und ich sah die armen Dinger fliehen, so schnell sie konnten. Jetzt, wo die Frühlingssonne sie aus den Häusern lockt und sie mit ihresgleichen vor ihren Türen gern ein Spielchen machten, sehe ich sie immer geniert, als wären sie nicht sicher und als fürchteten sie das Herannahen irgend eines polizeilichen Machthabers. Es darf kein Bube mit der Peitsche knallen, oder singen, oder rufen, gleich ist die Polizei da, es ihm zu verbieten. Es geht bei uns alles dahin, die liebe Jugend frühzeitig zahm zu machen und alle Natur, alle Originalität und alle Wildheit auszutreiben, so daß am Ende nichts übrig bleibt als der Philister. Goethe 1828.

* * *

Niemand wird kultiviert, sondern jeder hat sich selbst zu kultivieren. Alles bloß leidende Verhalten ist das gerade Gegenteil der Kultur; Bildung geschieht durch Selbsttätigkeit und zweckt auf Selbsttätigkeit ab. Fichte.

* * *

Künstler ist jeder, dem es Ziel und Mittel des Daseins ist, seinen Sinn zu bilden. Schlegel.

* * *

Ja, wir warten am Ende unserer künstlichen Bildung einer Zeit, wo es keiner anderen vorbereitenden Gesellschaft für die Religion bedürfen wird, als der frommen Häuslichkeit. Schleiermacher.

WISSENSCHAFT UND VOLK

Die Anlage zum Gelehrten und Künstler ist nicht an gewisse Gesellschaftsklassen gebunden und nicht durch Vererbung mit irgendwelcher Sicherheit übertragbar. Immer und immer wieder dringen aus den niedersten Volksschichten große Forscher und eminente Künstler hervor. Oft liegt das Höchste in dem tiefsten Schrein der Volksseele verborgen und steigt im Genius plötzlich empor. Das Handwerkmäßige der Wissenschaft und Kunst kann so ziemlich jeder erlernen: die schöpferische Weiterbildung aber liegt in den Händen weniger gottbegnadeter Individuen, die nur Gelegenheit haben müssen, ihrem dunklen Drange zu folgen und ihren wahren Beruf zu erkennen. Dazu gehört vor allem, daß die Umgebung, in der solche Genies aufwachsen, einigermaßen imstande ist, geistige Beanlagung zu begreifen und ihre Betätigung als wichtig anzusehen. Wie viele Keime wissenschaftlicher Begabung gehen an

der Unwissenheit der Eltern zugrunde! — Nur durch die Ergänzung aus dem besten, unverbrauchten Volksmaterial kann die Wissenschaft vor Verknöcherung und Verbildung bewahrt werden. Nur die Nation wird in dem nächsten Jahrhundert sich siegreich an der Spitze der Kultur halten können, die für die Wissenschaft nicht nur glänzende Heerführer und geschulte Offiziere, sondern auch eine durchgebildete Armee zu stellen vermag.

Mit der wissenschaftlichen Erziehung ist die Erziehung zur Kritik notwendig verbunden. Damit dringt selbständiges Urteil und strenger Wahrheitssinn in Schichten, die bisher nur gewöhnt waren, dem Trieb oder der Autorität zu folgen. Solange eine Autorität einseitig im Sinne der regierenden Klassen ausgeübt zu werden pflegte, war es überflüssig, das viel schwierigere Werk der Erziehung zum Selbstdenken zu beginnen. Jetzt aber, wo aus dem Volke selbst hervorgegangene Führer mit den Mitteln einer falsch aufgefaßten Wissenschaft das Volk für ihre grobmateriellen Ideen zu gewinnen suchen, ist die Wissenschaft genötigt, dem Mißbrauch ihres Namens entgegenzutreten. Aber freilich darf nichts vertuscht und verkleistert werden. Das Volk ist erwacht. Es erträgt nichts weniger als geistige Bevormundung, mag sie auch in der liebevollsten und väterlichsten Weise ausgeübt werden. Die Ewigblinden, vor denen der erschreckte Freiheitsdichter warnte, haben seitdem gelernt, ihre Augen zu öffnen. Sie streben mit elementarem Drange nach Licht. Es ist Pflicht der ehrlich Wissenden, ihnen die Fackel voranzutragen, die nicht zündet und einäschert, sondern den dunklen Pfad des Lebens erleuchtet.

s. Hermann Diels: Die Organisation der Wissenschaft (in Kultur der Gegenwart I: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. Leipzig, Teubner, 1906).

DIE KINDHEIT – EIN TEIL DES LEBENS

Kindheit ist ein Teil des Lebens, nicht bloß Vorbereitung fürs Leben. Das Kind wird nicht erst nach und nach leben; es lebt jetzt wirklich. Als lebende Person hat es seine Rechte und Pflichten. Und gewiß ist das höchste Recht der Kindheit das Recht auf Glück — das Leben zu genießen oder „eine schöne Zeit zu haben". Glück ist nicht allein eine bloße Gabe, die wir geben oder nicht geben, je wie es uns dünkt; sie ist eine Notwendigkeit für das Leben des Kindes. Ohne Lebensgenuß — worin das wahre Wesen einer rechten Kindheit besteht — kann das Kind sich nicht so entwickeln wie es sollte. Nichts anderes kann jene Stelle einnehmen.

s. J. Gunn: The Infant School. Its Principles and Methods. London 1904.

* * *

Es gibt nur eine große Reform, die die Schule wirklich zu einer Stätte der Freude und des Behagens machen kann: Das ist die Reform des menschlichen Herzens. Wo die nicht einsetzt, da ist alle Verbesserungs- und Neugestaltungsarbeit Stückwerk, da werden nur neue Lappen auf ein altes Kleid geflickt. Solche Reform kann freilich nicht von oben her beschlossen, zu ihr kann uns überhaupt nicht von außen her verholfen werden, die müssen wir selber in uns vollziehen.

s. Dr. Hermann Weimar: Der Weg zum Herzen des Schülers. C. H. Beck Verlag, München 1908.

KEINE „GELEHRTE" SPRACHE

Zu Anfang waren die Wörter, Redewendungen und Sätze, deren sie*) sich zum Ausdruck ihrer Gedanken bediente, sämtlich Nachahmungen derer, die wir in der Unterhaltung mit ihr angewandt hatten und die ihr Gedächtnis unbewußt festgehalten hatte. Und in der Tat, dies trifft auf die Sprache aller Kinder zu. Ihre Sprache ist die Erinnerung an die Sprache, die sie in ihrem Elternhause gehört haben. Die fortwährende Wiederholung der im täglichen Leben üblichen Unterhaltung

*) Helen Keller, eine taubstumme blinde Amerikanerin.

hat ihrem Gedächtnis gewisse Wörter und Redewendungen eingeprägt, und wenn sie zu sprechen beginnen, so liefert ihnen ihr Gedächtnis die Wörter, die sie stammeln. Gleicherweise ist die Sprache der Gebildeten die Erinnerung an die Sprache der Bücher.

Die Sprache wächst aus dem Leben, dessen Bedürfnissen und Erfahrungen hervor. Sprache und Erkenntnis sind unlöslich miteinander verknüpft; sie stehen zueinander in wechselseitiger Beziehung. Gute Leistungen im Gebrauch der Sprache setzen eine wirkliche Kenntnis der Dinge voraus und hängen von dieser ab. Niemals erteilte ich ihr Unterricht in Sprachen lediglich zu Unterrichtszwecken, sondern ich bediente mich stets der Sprache als eines Mittels zur Gedankenübertragung, und so fiel die Erlernung der Sprache mit der Aneignung von Kenntnissen zusammen. Um die Sprache in vernünftiger Weise zu gebrauchen, muß man etwas haben, worüber man spricht, und dies ist wieder das Ergebnis von Erfahrungen, die man gemacht hat. Kein Maß von Sprachübung wird unsere Kinder befähigen, die Sprache leicht und fließend zu handhaben, wenn sie sich nicht in ihrem Innern klargemacht haben, was sie sagen wollen, oder wenn es uns nicht gelungen ist, in ihnen den Wunsch rege zu machen, zu erfahren, was im Innern anderer Menschen vorgeht.

Anfangs band ich mich bei meinem Unterricht an keinen bestimmten Plan. Ich suchte stets herauszufinden, wofür sich Helen am meisten interessierte. Während der ersten beiden Jahre ihrer geistigen Entwicklung hielt ich Helen sehr selten zum Schreiben an. Um schreiben zu können, muß man einen Stoff haben, über den man schreibt, und dies erfordert wiederum einige geistige Vorbereitung. Unsere Kinder werden, glaube ich, nur zu häufig zum Schreiben angehalten, ehe sie etwas zu sagen haben. Man lehre sie denken, lesen und aussprechen, was sie meinen, und sie werden schreiben, weil sie nicht anders können.

Helen eignete sich die Sprache mehr durch Übung und Gewohnheit an, als durch das Erlernen von Regeln und Definitionen. Die Grammatik mit ihrer verwirrenden Menge von Klassifikationen, Beschreibungen und Paradigmen war aus dem Unterricht gänzlich verbannt. Sie erlernte die Sprache dadurch, daß sie mit der lebenden Sprache selbst in Berührung gebracht wurde; sie lernte diese aus der täglichen Unterhaltung und aus ihren Büchern kennen und wurde veranlaßt, sie in der mannigfaltigsten Weise hin- und herzuwenden, bis sie imstande war, sie richtig zu gebrauchen.

Ich glaube, jedes Kind hat in seinem Innern wertvolle Eigenschaften verborgen, die belebt und entwickelt werden können, wenn wir den richtigen Weg einschlagen; niemals werden wir die höheren Naturen unter uns in angemessener Weise entwickeln, wenn wir fortfahren, ihren Geist mit den sog. Anfangsgründen vollzustopfen. Die Mathematik wird sie nie zu liebevollen Wesen machen, und ebensowenig wird die Kenntnis von der Größe und Gestalt der Erde sie zur Würdigung von deren Schönheiten befähigen. Statt dessen wollen wir die Kinder in den ersten Jahren lieber dazu anleiten, ihren höchsten Genuß in der Natur zu finden. Wir wollen sie auf den Feldern umherspringen lassen, ihnen von den Tieren erzählen und sie zur Beobachtung der realen Dinge anhalten. Kinder werden sich unter gesunden Verhältnissen selbst erziehen. Sie bedürfen vielmehr einer liebevollen Anleitung als der Belehrung. (Anne Sullivan, Helen Kellers Lehrerin.)

* * *

Wie mir (Helen Keller) scheint, vergessen viele Gelehrte, daß unser Genuß an den großen Werken der Literatur mehr von der Tiefe unseres Mitempfindens als von der Schärfe unseres Verstandes abhängt. Der Hauptübelstand ist der, daß sehr wenige ihrer mühsamen Erläuterungen im Gedächtnis haften. Der Geist wirft sie ab, wie ein Baum seine reifen Früchte abwirft. Man vermag eine Blume zu

kennen, Wurzel und Stengel und alles, ebenso den ganzen Wachstumsprozeß, und ist vielleicht doch nicht imstande, die Schönheit der frisch im Tau des Himmels gebadeten Blume zu würdigen. Immer und immer wieder frage ich ungeduldig: „Was sollen mir all diese Erläuterungen und Hypothesen?“ Sie schwirren in meinem Geiste hin und her gleich blinden Vögeln, die die Luft mit ihren kraftlosen Schwingen zu zerteilen suchen. — Ich wende mich nicht gegen eine gründliche Kenntnis der berühmten Werke, die wir lesen, sondern nur gegen die endlosen Kommentare und verwirrenden Kritiken, aus denen nur das eine hervorgeht, daß es mehr Ansichten als Menschen gibt. Wenn jedoch ein großer Gelehrter erklärt, was der Meister sagt, so ist's „als werde dem Blinden ein neues Gesicht gegeben“. Er bringt uns Shakespeare, den Dichter, zurück. * * *

Wahre Poesie, mag sie in griechischer oder englischer Sprache geschrieben sein, bedarf keines anderen Auslegers als eines empfänglichen Herzens. Möchte doch die Menge der Philologen, die die großen Werke der Dichter durch ihre Analyse, ihre Interpolationen und mühsamen Kommentare ungenießbar machen, diese einfache Wahrheit einsehen!

s. „Die Geschichte meines Lebens“ von Helen Keller. Mit einem Vorwort von Felix Holländer. Deutsch von P. Seliger. 23. Aufl. Stuttgart, Verlag von Robert Lutz 1906.

BÜCHER

Kinderbuch für schweizerische Elementarschulen mit einer Fibel als Anhang. Von Otto von Greyerz, mit Bildern von Rudolf Munger. Verlag von A. Francke, Bern.

Wie schön, den Kindern in der Schule zu allererst noch ein echtes, rechtes Kinderbuch in die Hand zu geben, ein Kinderbuch mit leuchtend farbigen, lustigen Bildern, mit glücklich ausgewählten Gedichten und einer der Kindersprache nahestehenden, einfachen und gehaltvollen Prosa! Hier ist ein solches Buch. Mit Freuden wird jeder Kinderfreund es begrüßen, daß nun endlich die Versuche, die langweiligsten aller Schulbücher und die traurigsten aller „Kinderbücher“, die Schreiblesefibeln, zu beseitigen, greifbare Formen annehmen. Auch die beste Fibel bleibt ein Lerninstrument, ein Ding, das man wegwerfen kann, wenn man es durchgemacht hat, ein Buch, das seine Werte nicht in sich trägt, das nur verständlich wird durch die Bücher, die ihm folgen, ein Buch, das mit fröhlicher, produktiver Betätigung nichts zu tun hat. Niemand wird Bücher lesen wollen, wenn er nicht zuvor vom Werte des Bücherlesens eine Ahnung bekommen hat; niemand zweifelt auch daran, daß dies die natürliche Ordnung auch im Werdegang des Kindes sein muß: Lernen und Anwendung und ebenso die kindlichen Interessen und die Kulturgüter des Lebens aufs engste nebeneinander zu lagern. In der Schule wird die Unnatur zur Wirklichkeit. Trefflich beweist das der Schreibleseunterricht. Ein halbes Jahr lang schlagen sich die vom Kuchenbacken im Sandhaufen und Herumturnen am Gartenstaket hereingerufenen kleinen Menschenkinder mit dem merkwürdigsten und quälendsten Wörterballast herum, bis ihnen endlich nach einem langen Marsch durch graue Vokabelwüsten die Erkenntnis dämmert, daß dies alles einen großen Sinn haben und daß vielleicht ein lustiges und feines Geschichlenlesen daraus werden könne. Aber wir fordern erst Gehorsam, ehe wir den Weg aufhellen und legen sogleich im ersten halben Jahr zur Schulverdummung kräftig Hand an. Hier kann allein eine Hinausschiebung des Schreibleseunterrichts helfen. Der im jahrhundertelangen Schulbrauch erstarrte Glaubenssatz von der elementaren Wichtigkeit der Schreib- und Lesekunst muß aufgegeben werden. „Die Buchstabenwelt mit ihrer traurigen Auschauungslosigkeit und Pedanterie bietet den Be-

dürfnissen der Kinderseele einen kläglichen Ersatz für die reiche Welt der Anschauung, in der selbst das ärmste Kind bis zum ersten Schultage gelebt hat. Das Kind will sehen und hören, plaudern und singen, spielen und arbeiten; all das soll ihm die Schule gewähren.“ In diesem Sinne bewirbt sich auch das „Kinderbuch“ um die Gunst der Kinder. Durch Frohsinn und Kurzweil möchte es ihnen die Unnatur des langen Schulsitzens erträglicher machen. O das wird ihm schon gelingen, so anmutig und gemütlich erscheint es äußerlich und innerlich, und die Schweizer Kinder, denen man es in die Hände legen wird, dürften zu beneiden sein vor allen andern, die in deutscher Sprache das Lesen erlernen wollen. Gewiß, zu lernen gibt es auch in diesem Buche genug. Aber seine Bedeutung liegt darin, daß es die Kinder gleich von Anfang in den blühenden Garten der lebendigen Sprache versetzt, ihnen Volksreime, Märchen und Lieder (zuerst in der Mundart) in bunter Auswahl vorführt. Was sich singen läßt, wird gesungen, was sich spielen läßt, wird gespielt. Im übrigen ist das Buch zunächst für die Hand des Lehrers bestimmt, es ist im großen und ganzen ein langer und blumenreicher Weg, das Kind aus dem Dialekt in die Schriftsprache hinüberzuführen. Erst wenn das Kind sich in der Schriftsprache unbefangen, ob auch noch so schlicht ausdrücken kann, erst dann wird das Buch den Kindern in die Hand gegeben. Zunächst kommt nun natürlich der Fibelanhang an die Reihe; aber da nun die Kinder sprachlich weit mehr entwickelt sind, als das gewöhnlich der Fall ist, so wird das Buchstabenklauben viel weniger Zeit in Anspruch nehmen. Zudem bietet diese Zwergfibel eine sehr einfache (zuerst von Spieser in Waldhambach verwendete) lateinische Steilschrift und daneben eine klare, sehr leserliche rundgotische Druckschrift, so daß der Übergang von der Schreibschrift zur Druckschrift mit Leichtigkeit gelingen muß. Wie hier aus den acht Alphabeten der üblichen Fibeln fast ein einziges gemacht worden ist, das muß man nur sehen, um wieder einmal zu konstatieren, daß die einfachsten Erkenntnisse auch immer am langsamsten reifen. Auch in der Volksschulmethodik müssen noch eine ganze Menge Zöpfe abgeschnitten werden. Von den Schreib- und Leseübungen des Anhangs gehen die Schüler dann zum Lesen des ersten Teils über, das ihnen natürlich dadurch bedeutend erleichtert wird, daß sie den Inhalt und vielfach den Wortlaut der Lesestücke bereits kennen. Und dann gibt's ja auch die vortrefflichen Bilder und eine Menge kindlicher Aufsätzchen – zur Anregung für die eigenen Produktionen. Wirklich, wenn die Schweizer Behörden sich entschließen, dies Buch in ihren Schulen einzuführen, so kann man sie nur dazu beglückwünschen. Dies Schulbuch ist, was es sein soll, ein Kinderbuch.

BREMEN F. GANSBESG

Protokolle der Mittelschulenquete. Herausgegeben von D. Rob. Scheu, Präsident der Kulturpolitischen Gesellschaft. Wien u. Leipzig, Mor. Perles.

In den Sommerferien 1906 veröffentlichte die „Kulturpolitische Gesellschaft“ im „Neuen Wiener Tagblatt“ Fragebogen über den Unterricht an Mittelschulen, die sich an vier Kategorien wandten: Schüler, Abiturienten, Lehrer und im Berufsleben stehende Absolventen von Mittelschulen (d. i. von Gymnasien und Realschulen). Der Einlauf wurde gesichtet und bildete sozusagen eine schriftliche Enquete, an die sich im Winter 1906/07 die mündliche anschloß, bei der mehrere Abiturienten des letzten Jahres und eine Reihe von Experten aus verschiedenen Berufen zu Worte kamen.

Die Ergebnisse beider Enqueten, der schriftlichen wie der mündlichen, liegen nun gesammelt in je einem Bande vor. Sie bilden ein hochinteressantes, zeitgeschichtliches Dokument, das kein Lehrer ohne Gewinn lesen wird.

GMUNDEN Dr. HANS KLEINPETER



DIE SCHULE DER ZUKUNFT EINE ARBEITSSCHULE*)

VON GEORG KERSCHENSTEINER

Ein Jahrhundert ist vergangen, seit Pestalozzis ruhelos forschende Sehnsucht der Volksschule jene Grundlagen der Unterrichtsmethoden geschenkt hat, die sie für alle Zeiten beherrschen werden. Er suchte „die Gesetze aufzufinden, denen die menschliche Geistesentwicklung vermöge ihrer Natur selber unterworfen werden muß"; er wußte, „daß sie mit denjenigen der physisch-sinnlichen Natur die nämlichen sein mußten", und war überzeugt, „in ihnen den Faden sicher zu finden, aus dem sich eine allgemeine psychologische Unterrichtsmethode herausspinnen läßt" (4. Brief an Geßner, Ziffer 14). Er fand „das absolute Fundament aller Erkenntnis in der Anerkennung der Anschauung" (9. Brief an Geßner, Ziffer 1). Das war seine Tat.

Und nun kamen die Menschen und bauten auf diesem Fundament. Sie bauten mit den Steinen vergangener Zeiten nach der Methode Pestalozzis. Die Lernschule des Mittelalters wurde zur Lernschule der Neuzeit. Aber inzwischen ist die Seele des Kindes immer mehr Gegenstand liebevoller Forschung geworden. Inzwischen haben wir immer deutlicher und allgemeiner erkannt, daß die Methoden der passiven Anschauung nicht entfernt dem Seelenleben des Kindes gerecht werden. Inzwischen sind wir uns auch in weiteren Kreisen lebendiger als jemals bewußt geworden, daß bauende, schaffende Kräfte von einer bisweilen staunenswerten Größe im Kinde stecken. Das echt Pestalozzische Prinzip der Selbsttätigkeit wurde zum Schlagwort. Der stolze Name der „Erziehungsschule" wurde erfunden, und jene, die sie nach Zillers Theorie vom Gesinnungsunterricht zu gestalten vermeinten, nannten sich selbst „die wissenschaftlichen Pädagogen". Und doch, wenn Sie die Räume betreten, wo sie arbeiten, die Pädagogen der Selbsttätigkeit, die Pädagogen des Gesinnungsunterrichtes, so finden Sie im wesentlichen den gleichen Betrieb, wie bei den Pädagogen der passiven Anschauung. Sie finden überall die alte Lern-, oder, wie man es vielleicht besser nennen könnte, die alte Buchschule.**) Nun werden Sie vielleicht einwenden: „Das ist eben die Auf-

*) Vortrag, gehalten auf der Pestalozzifeier am 12. Januar 1908 in Zürich.

**) Pestalozzi selbst hatte ein starkes Mißtrauen gegen alles Buchwissen. Noch mehr sein Koadjutor und Schüler Joseph Neef, der von 1800 bis 1803 bei ihm in Burgdorf weilte. Er wurde später durch Maclure nach Philadelphia berufen, wo er

gabe der Schule, daß sie die Kinder vertraut machen soll mit gewissen Lehrstoffen, daß sie dem Kinde helfen soll, sein Wissen zu vermehren, zu ordnen und zu ergänzen und es selbständig zu gebrauchen; sie muß eine Lernschule sein, oder sie ist keine Schule." Gewiß, sie muß eine Lernschule sein, aber doch eine, die dem gesamten Seelenleben des Kindes entgegenkommt, eine Lernschule, die nicht nur seiner Rezeptivität, sondern auch seiner Produktivität, die nicht nur seiner passiven, sondern auch seiner aktiven Natur angepaßt ist, eine Lernschule, die nicht bloß seinen intellektuellen, sondern besonders auch seinen sozialen Trieben gerecht wird. Sie muß eine Lernschule sein, in welcher man nicht nur durch Worte und Bücher, sondern vielmehr noch durch praktische Erfahrung lernt.

Wenn wir aber von diesen Gesichtspunkten aus unsere heutigen Schulen prüfen, so werden wir sehen, daß sie die produktiven Kräfte unserer Kinder eher verkümmern lassen als entwickeln, daß sie vielfach Kräfte, namentlich intellektuelle, zu gestalten versuchen, zu einer Zeit, wo sie noch gar nicht gestaltungsfähig sind, daß sie das Lernen mit Dingen verbinden, für welche erst künstlich das Interesse durch eine raffinierte Methode wachgerufen werden muß, während sie den Erfahrungskreis, den das Kind in die Schule mitbringt, nur gelegentlich zu Unterrichtszwecken ausnützen, und daß sie der sozialen Natur des Kindes wenigstens plan- und unterrichtsmäßig so gut wie keine Nahrung zuführen.

In dieser Erkenntnis empfinden viele unter uns, daß die gegenwärtige Schule in ihrem inneren Betrieb einer starken Umwandlung bedarf. Das Bewußtsein von der Notwendigkeit einer Neugestaltung der Lernschule haben nicht bloß wir im angeblich alternden Europa, wo die Schule unter dem Druck jahrhundertlanger Überlieferung sich entwickeln mußte, das fühlen die besten Erzieher auch in der neuen Welt. Und wenn Prof. John Dewey in seiner Reformschule zu Chicago vielleicht zu grundstürzend zu Werke geht, so hat er doch neben sehr vielem anderen auch darin vollkommen recht, wenn er sich beklagt, daß unsere Schulen der alten und neuen Welt fast nur dem „Zuhören" angepaßt sind.

„Gerade wie der Biologe aus einem oder zwei Knochen das ganze Tier rekonstruieren kann, meint er in ‚the School and Society', Seite 48, ebenso können wir, wenn wir uns im Geist den gewöhnlichen Schulraum vor Augen führen, mit seinen öden, in geometrischer Reihe aufgestellten Bankreihen,

eine Schule gründete, die uns heute nach 100 Jahren durchaus modern anmutet, und vielfach an die deutschen Landerziehungsheime erinnert. In dem jüngst erschienenen Buche von William S. Monroe, History of the Pestalozzian Movement in United States, Syracuse, N. S., C. W. Bardeen, ist ein Auszug aus dessen Hauptwerk: „Sketch of a plan and method of education" gegeben, das neben vielem anderen Trefflichen auch den klassischen Satz enthält: „Books, shall be the last fontain from which we shall endeavour to draw our knowledge". „Bücher sollen die allerletzte Quelle sein, aus der wir unser Wissen zu schöpfen bemüht sein sollen."

die kaum Platz zur Bewegung lassen, außer Bücher, Bleistift und Papier zu halten, mit seinen Schultafeln, einigen Stühlen, den vier nackten Wänden, an denen günstigenfalls einige Bilder hängen — die erzieherische und unterrichtliche Tätigkeit rekonstruieren, die in einem solchem Raume sich entfalten läßt. Er ist ganz aufs ‚Hören' eingerichtet."

Der Schüler aber ist in den Jahren seiner Volksschulzeit, wie in seiner vorausgehenden Kindheit, durchaus nicht bloß aufs Hören und eine nur passive Aufnahme von fremdem Wissen eingerichtet. Im Gegenteil! Die Jahre der Kindheit bis zur Pubertät sind in der Regel durch lebendige Aktivität gekennzeichnet. Das Wesen des Menschen um diese Zeit ist Arbeiten, Schaffen, Wirken, Probieren, Erfahren, Erleben, um ohne Unterlaß im Medium der Wirklichkeit zu lernen. Das ganze rastlose Spielleben des Kindes ist eine direkt von der Natur gewollte Einrichtung, daß die geistigen und körperlichen Kräfte wachsen unter dem Einfluß von lebendigen Erfahrungen aller Art. Namentlich da, wo gesunde Kinder nicht in die Grabesmauern der Großstädte eingepfercht sind, sind sie ganz Initiative. Sie entdecken stets neue Gebiete ihrer Beschäftigungslust und pflegen sie bis zur Weltvergessenheit. Niemand hat das schöner geschildert, als Ihr hochgeschätzter, auch bei uns in Deutschland hochverehrter Landsmann Gottfried Keller in seinem „grünen Heinrich". 90 Prozent aller Knaben und Mädchen ziehen trotz unserer Bucherziehung jede praktische Beschäftigung bei weitem dem stillen abstrakten Denken und Reflektieren vor. Bei ihnen hat das Sprichwort: „Probieren geht über Studieren" noch seinen vollen Wert. Erst da, wo das fremde Wissen ihnen zum Gelingen ihres Probierens verhilft, da spitzen sie die Ohren zum Hören, da verschlingen sie auch Bücher und nicht bloß Geschichtenbücher. In Werkstatt und Küche, im Garten und auf dem Felde, im Stall und am Fischerboote sind sie stets zur Arbeit bereit. Hier ist ihr ausgiebigstes Lernfeld. Hier sind die tausend Dinge, die der wachsende Verstand lebhaft ergreift, hier entwickeln sich hunderte von Fertigkeiten, die der unbewußte Muskelsinn erfaßt, hier lernen sie vor allem den Pulsschlag des sozialen Lebens in ihren eigenen Taten fühlen. Hier lernen sie die Beziehungen empfinden, die das gemeinsame Leben von Person zu Person schafft, die Abhängigkeit des Kleinen vom Großen, aber auch des Großen vom Kleinen, hier lernen sie den Eigenen wie den Fremden helfen und entgegenkommen, den Traurigen trösten, den Hungrigen speisen, den Müden aufrichten, dem Mutlosen Vertrauen einflößen und, genau wie in ihren Spielen, gemeinsam streben, gemeinsam organisieren, sich freiwillig unterordnen.

Und nun öffnet die Schule ihre Tore. Weg ist alle Beschäftigung, die das ganze Kind erfaßte, weg alle Realität des Hauses, der Werkstatt, der Küche, des Stalles, des Gartens, des Feldes. Weg ist alles Graben, Bauen, Fabrizieren, alles produktive Schaffen. Weg ist die ganze Welt des Kindes. Eine neue, fremde Welt mit hundert Rätseln und unfaßbaren Forderungen und

Zwecken steht vor ihnen. Statt dem Sandhaufen, dem Baukasten, der Schere, dem Hammer, der Peitsche — Tafel, Griffel, Fibel, Lineal; statt dem lustigen Schwatzen und Fabulieren — Schweigen und Zuhören; statt dem Umherschweifen der Gedanken in der Welt des Scheines — Aufmerken und den Geist in gerader Richtung führen; statt dem Entdecken, Versuchen, Probieren, Produzieren — Nachahmen; statt dem lustigen Tummeln auf Straßen und Gassen — Stillsitzen und Festhalten; statt gemeinsamer Unternehmungen unter einem freigewählten Führer — einsame, vorgeschriebene Beschäftigung; statt dem schwachen Freund nebenan zu helfen — sich abschließen, daß er nicht abschreibe. Ist es da ein Wunder, wenn die Kleinen zuerst erschrocken stehen und den Kopf verlieren, wenn sie sich in sich kehren, statt aus sich herauszugehen, wenn ihre Gedanken hinausschweifen über die vier Wände des Schulraumes, trotz allem guten Willen, aller Mahnungen und Strafen.

Zum Glück neigt sich meist ein mildes Lehrerherz über sie und fängt die scheuen Vögel mit Liebe und Güte, nimmt ihnen die großen Steine aus dem Wege, die sie hindern, vorwärts zu schreiten auf dem neuen und ungewohnten Pfade des Wissens. Und die Mühlsteine der systematischen Methodik zermahlen die harten Körner des fremdartigen, innerlich nicht begehrten Wissens zu Mehl und Brei, damit auch der Schwächste die neue Nahrung aufnehmen könne. Allmählich gewöhnen sich die meisten Kinder an die neue Insel der Erkenntnis, zu der sie täglich zweimal vom Festlande ihres sonstigen Erfahrungskreises hinüberrudern, zu der sie aber keine Brücke zu schlagen wissen. Ja noch mehr. Sie gewöhnen sich an ihre Arbeitsmethoden und gewinnen sie lieb. Anstatt mit wirklichen Dingen umzugehen, lernen sie mit ihren Schatten zu verkehren; an die Stelle der Erfahrungswelt steigt das Buchwissen mit den Ehrenkränzen, die ihm die Schule windet, in ihrer Wertschätzung, an die Stelle der einstigen kühnen Unternehmungslust auf ungebahnten Entdeckerpfaden tritt das wackere Arbeiten auf eingeübten und eingefahrenen Geleisen, an Stelle des Beobachtens, Forschens und Zweifelns das Schwören auf die Worte des Meisters.

Ich würde ungerecht sein, würde ich die Vorteile verkennen, die gleichwohl die heutige Schule der Erziehung bietet, die sich aus der Gewöhnung an ursprünglich unbegehrte Arbeit entwickeln, aus dem festen Gefüge des Schullebens mit seiner peinlichen Ordnung und seinem unnachsichtlichen Ernste. Gewiß können sich hier die Kinder wertvolle Grundeigenschaften aneignen, die wir durchaus nicht missen wollen: Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Sorgfalt, Ausdauer, Ordnung, Regelmäßigkeit, Selbstüberwindung. Ja man muß gestehen, daß gerade diese sittlichen Werte gerne da gedeihen, wo die Schule nicht ausschließlich den Neigungen des Schülers nachgeht,*) voraus-

*) Daher kann ich auch nicht mit jenen übereinstimmen, welche den Unterricht ausschließlich auf die innere angeborene Neigung des Schülers gestellt wissen

gesetzt, daß der Stern eines freundlichen Lehrerherzens, die Sonne einer verständigen Güte leuchtet.

Was aber unsere heutige Schule dem Kinde, wenn es ins Leben hinübertritt, nicht mitgibt, was sie weit mehr verkümmern läßt, als fördert, das sind gewisse aktive Charakterzüge, die die meisten Kinder im Keime schon hatten, als sie in die Schule eintraten, den Mut der Selbständigkeit, den Mut der Selbstbehauptung und der Unternehmungslust, den Mut, Neues und Ungewohntes anzugreifen, die Lust, zu beobachten und zu prüfen und vor allem, aber nicht nur um seiner selbst willen, zu arbeiten, nicht bloß, um selbst zu wachsen, um die anderen zu überflügeln, um Sieger zu werden im wilden Kampf des Lebens, sondern auch um die eigenen, reichen Kräfte hilfsbereit allen zur Verfügung stellen zu können, allen, die ihrer bedürfen.

Und so erhebt sich die Frage: Ist es nicht möglich, unsere heutige Schule so umzugestalten, daß sie ihre guten Eigenschaften nicht verliert, gleichwohl aber dem Wesen des Kindes mehr gerecht wird, und daß sie in ihm auch jene aktive Seelenverfassung entwickelt, die sie heute vernachlässigt, ja verkümmern läßt? Wenn das möglich sein soll, so kann es nur geschehen, daß wir vom Beginn allen Unterrichtes an uns mehr als bisher an die schaffenden Kräfte des Kindes wenden, und zwar tunlichst in dem gleichen Wirkungskreis, an den es vor und während der Schule durch seine persönlichen Anlagen und wirtschaftliche Umgebung gebunden ist. Wie dem kleinen Kinde der Spielraum des Hauses die Werkstätte seines Geistes ist, wo die tausend Eindrücke und Anregungen aus seiner Umgebung zu einer Welt des Scheines verarbeitet werden, so muß im größeren Kinde der Arbeitsraum der Schule die Zentralwerkstätte seiner Aktivität sein, aus dem es gerne in die Lernräume der Schule hinüber steuert, um mit neuen, selbstverlangten Schätzen befrachtet immer wieder in die Arbeitsräume zurückzukehren.

Aus unserer Lernschule muß eine Arbeitsschule werden, die sich an die Spielschule der ersten Kindheit anschließt.

Nun ist es gar nicht an dem, daß unsere heutige Schule nicht auch schon Arbeit vom Kinde verlangt. Gut lesen, schön schreiben, sicher rechnen ist Arbeit, und zwar eine Arbeit, die stark erzieherisch auf die Gemüts- und Willensanlagen des Kindes wirken kann, genau wie sorgfältiges Staubwischen auch, dessen richtig verstandenen Segen F. W. Förster in seiner „Jugendlehre" so schön geschildert hat. — Ja, diese Tätigkeiten können sogar den Wert produktiver Arbeit annehmen, wenn wir den Abrichtmechanismus unseres heutigen Schulbetriebes aufgeben, wenn wir endlich einmal verstehen lernen, daß auch das kleine Schulkind lieber aus sich heraus arbeitet, als in sich hineinarbeiten läßt. Gelesenes erfassen und das klar Erfaßte mit der ganzen Tiefe des Gemütes und dem Umfang der eigenen Gestaltungskraft wiedergeben,

wollen. Wir können nicht früh genug lernen, auch gegen unsere Neigung pflichtgemäß zu arbeiten.

Selbsterlebtes mit eigenen Mitteln für andere zum greifbaren Bild gestalten, den Erscheinungen in Raum und Zeit, den Beobachtungen an der Arbeitsstätte der Schule oder des täglichen wirtschaftlichen Lebens rechnerisch nachzugehen, das ist gewiß produktives Schaffen, das allen Segen der Arbeit entfalten kann.

Aber einmal ist diese Arbeit in der Hauptsache geistige Arbeit und setzt, soferne sie das Kind wirksam soll ergreifen, nicht unbeträchtliche intellektuelle Begabungen voraus. Zweitens hat diese Arbeit, wenigstens während des Schullebens, nicht immer genügend Zusammenhang mit dem gleichzeitigen übrigen Leben des Kindes, und drittens fördert sie nur das eigene Wachstum, befriedigt nur die eigene Lust, das eigene Streben nach vorwärts ohne Rücksicht auf den Nebenmenschen.

Was die neue Arbeitsschule braucht, ist ein reiches Feld für manuelle Arbeit, das nach Maßgabe der Befähigung des Schülers auch zum geistigen Arbeitsfeld werden kann. In der manuellen Arbeit liegt zunächst das fruchtbare Feld der Entwicklung für die weitaus größere Zahl aller Menschen. Was sie ferner braucht, sind Arbeitsgebiete, die womöglich irgendwie mit den wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreisen der Eltern zusammenhängen, damit die Fäden, die die Schule spinnt, nicht täglich abreißen, wenn das Kind die Schultasche vom Rücken nimmt. „Wo ein Kind mehr wissen und lernen muß, als es sein Vater kann“, meint Pestalozzi im Schwanengesang, „muß der Lehrer sein Nebenwerk in des Vaters Arbeit so hineinflechten, wie ein Weber seine Blume in ein ganzes Stück Zeug hineinwebt.“ Was die Arbeitsschule drittens nötig hat, das ist Arbeit im Dienste der Mitschüler, die vom ersten Tage an immer und immer wieder den Satz predigt: Der Sinn des Lebens ist nicht herrschen, sondern dienen. Erst wenn die Schularbeit dieses Adelswappen trägt, kann sie Grundlage der staatsbürgerlichen Erziehung werden, einer Erziehung, die alle Volksgenossen zuerst und vor allem von der Schule fordern müssen, und die wir bisher, wie vieles andere auch, dem bloßen Worte zugemutet haben. Erst aus der gemeinsamen Arbeit wächst das Gefühl gemeinsamer Aufgaben, das Gefühl der Notwendigkeit der Unterordnung unter gemeinsame Zwecke. Mit ihr greift die Kette des sozialen Lebens in die Schule hinein, in die das Webeschiffchen des Unterrichtes dieselben Tausende von Fäden einschlägt und nach der gleichen Bindung, wie das wohlgeordnete häusliche Leben des Kindes mit seiner Hilfsbereitschaft, seiner Unterordnung, seiner Hingebung, seiner uneigennützigen Liebe.

Als Präsident Roosevelt vor einigen Wochen den Bundesrat in Washington eröffnete, da meinte er, das gesetzliche amerikanische Schulsystem habe den großen Fehler, daß es eine Prämie setze auf die rein literarische Erziehung und die Knaben von Farm und Arbeit abziehe. Gewiß, das ist ein Fehler. Aber wer die Forderung der Arbeitsschule von diesem Standpunkte allein befürworten würde, der stünde an einer viel zu niedrigen

Stelle, als daß er den ganzen, wirklich sichtbaren Horizont überschauen könnte.*)

Nicht um der Fertigkeiten willen allein brauchen wir die Arbeitsräume, nicht damit unsere Volksgenossen sich nicht praktischer Arbeit entwöhnen, nicht damit die Kinder gut hobeln, sägen, feilen, bohren, nähen, weben, kochen lernen, nicht damit sie die Arbeit ihrer Hände lieb behalten, nein, wir brauchen sie vor allem, um Menschen zu erziehen, die den Zweck und Segen des Staatsverbandes an der Wurzel erfassen lernen und ihm in Dankbarkeit ihre Dienste widmen. Wir brauchen sie, weil nicht das Buch der Träger der Kultur ist, sondern die Arbeit, die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit.

Wir brauchen sie auch um der so verschiedenartigen Begabungen der Kinder willen. Denn nur, wo wir diese treffen, wird unsere Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit von Erfolg begleitet sein, wo wir sie nicht treffen, können wir nur mühsam dressieren. Das Mannheimer System der Schulorganisation ist in vollem Umfange nur zweckmäßig für die Lernschule und den mit ihr verbundenen und verbindbaren Massenbetrieb. In der Werkstatt, im Laboratorium, in der Schulküche, im Schulgarten, im Zeichensaal, im Musikzimmer findet jedes Kind die Arbeit, die es bewältigen kann. Hier arbeitet der Schwache neben dem Starken und findet Hilfe bei ihm, oder kann und soll sie finden. Hier können nebeneinander die kleine Kraft an der kleinen, die große Kraft an der großen Arbeit die Freude und den Segen des Gelingens empfinden. Hier brauchen sie nicht alle in Reih und Glied zu marschieren. Denn hier, wo die reine Gedächtnisleistung ausgeschaltet ist, kommt es weit weniger auf den Wert des Arbeitsproduktes als auf den Wert der Arbeitsmethode an. Hier ist „Individualisieren des Unterrichts", sonst das verlogenste Schlagwort in unserem Massenohrenbetrieb, keine Sorge des Lehrers mehr. Hier stellt sie sich von selbst ein.

Alle diese Erwägungen und Gründe haben mich seit zwölf Jahren unablässig getrieben, Mittel und Wege ausfindig zu machen, der kommenden Arbeitsschule die Wege zu ebnen. Das konnte nur Schritt um Schritt geschehen und wird so lange noch eine beständig neue und mühsame Unternehmung sein, als nicht die Lehrerbildung selbst von dem völlig neuen Geist der Arbeitsschule durchtränkt ist. Zuerst, im Jahre 1896, gelang es mir, den Schulküchenunterricht in wöchentlich vier Stunden obligatorisch mit allen achten Mädchenklassen zu verbinden und aus ihm heraus den Erfahrungskreis für den chemischen, physikalischen und physiologischen Unterricht, sowie für

*) So hat auch der frühere Unterrichtsminister Frankreichs, Jules Ferry, nicht das innere Wesen der Arbeitsschule betont, wenn er vor den Deputierten seines Landes erklärt, daß vor der großen Gefahr, auf dem industriellen Schlachtfeld besiegt zu werden, das Land durch Arbeitsunterricht geschützt werden müsse.

den Rechenunterricht der Mädchen zu gewinnen.*) Einige Jahre darauf wurden in allen Schulen, deren Schulhöfe es gestatteten, Schulgärten eingerichtet, von denen insbesondere die Schulküchengärten den Mädchen der achten Klassen zur Pflege übergeben waren. Ungefähr um die gleiche Zeit hielten die Aquarien, Terrarien, Volieren und Raupenkästen ihren Einzug in die Schulen**), sowie die Blumenpflege in den dritten und vierten Klassen, an welche jährlich über 10000 Blumenzwiebeln zur Kultur verteilt werden. Im Jahre 1900 gelang es dann, mit allen achten Knabenklassen Holz- und Metallverarbeitungswerkstätten mit einem wöchentlich sechsstündigen Unterricht obligatorisch zu verbinden. Er lieferte zunächst den Erfahrungskreis für Zeichnen, für den Unterricht in Mechanik, Geometrie und Rechnen. 1903 begann die Reform des Zeichenunterrichts, der gleich von Anfang an in den Dienst der dekorativen Kunst und damit der Produktivität des Kindes gestellt wurde, ein Wagnis, zu dem ich durch meine ausgedehnten Untersuchungen über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung des Kindes mehr und mehr den Mut fand. Im Vorjahre endlich gelang es nach heißen Kämpfen, auch für Physik und Chemie in wöchentlich vier Stunden Laboratoriumsunterricht mit den achten Klassen obligatorisch zu verbinden, der zweifellos trotz der heftigen Anfechtung, die ihm heute noch zuteil wird, nicht nur nicht wieder verschwinden, sondern früher oder später auch in die siebenten und sechsten Klassen hinuntersteigen wird. Das wird vor allem davon abhängen, welcher Geist den Unterricht durchwehen wird, wie die Lehrer sich in ihn einleben werden, für welche ein derartiger Betrieb einen völlig neuen Unterrichtsweg bedeutet. Gelingt der große Versuch, worauf ich bestimmt hoffe, so werden die nächsten Jahre die weitere Frage aufrollen, ob sich nicht auch der Werkstattunterricht noch in den Dienst des Laboratoriumsunterrichtes stellen läßt, ganz ähnlich, wie sich heute schon die Sandbaukästen im Dienste des heimatkundlichen und geographischen Unterrichtes bewähren. So wird Schritt um Schritt dem alten Buchbetrieb der Boden abgegraben, und ich hoffe, daß der unbesiegbare Idealismus unserer Lehrer und die sieghafte Kraft des alten und doch immer noch neuen Gedankens die Spannungsgröße für die Transformation des alten Schulstromes ständig erhöhen wird.

Wenn ich die fröhlichen Augen, die geröteten Wangen und die unstillbare Arbeitsfreude der Knaben und Mädchen in unseren Werkstätten und Laboratorien, Schulküchen und Schulgärten sehe, so fühle ich darin die beste

*) Ein Jahr vorher hatte schon mein Vorgänger den ersten Versuch in einer siebenten Klasse gemacht.

**) Ob die Aquarien, Terrarien und Volieren in unsern Schulen der Großstadt sich halten werden, ist freilich eine Frage, die ich wegen der hierfür nicht genügenden Vorbildung der Lehrer in der Pflege solcher Einrichtungen und der nicht immer günstigen Schulverhältnisse nicht in bestimmtem Sinne heute beantworten kann.

Bestätigung, daß wir auf dem rechten Wege sind. Hier wachen auch jene auf, die hinter den Schulbänken für faul, dumm oder nachlässig gegolten haben und zweifellos in die Förderklassen verwiesen worden wären, hätten wir solche besessen. Ja, hier kommt es nicht selten vor, daß solche Schmerzenskinder ihre mit besserem Gedächtnis ausgerüsteten Mitschüler weit übertreffen und daß der schöne Erfolg und das früher nie erfahrene Lob ihrer Lehrer sie herausreißt aus ihrem Traum- und Schlafleben, so daß sie nun auch ihrer Kopfarbeit mit wärmerem Herzen gerecht zu werden versuchen. Welch öde Langeweile herrschte noch vor sechs Jahren in unseren Zeichensälen, als die gerade Linie, das Kreisbogensegment, die geometrische Figur, das abstrakte Ornament auf dem Königsthron der Kunst saß, und keines einzigen Kindes wirkliche Begabung und Schaffensfreude damit etwas anzufangen wußte. Wie ist das so ganz anders geworden, als die Dinge des Hauses, der Werkstatt und des Gartens einzogen und als die Kinder ihre Zeichenlust und ihren Kunsttrieb bei der Herstellung und dekorativen Behandlung von Dingen des täglichen Gebrauches betätigen konnten, der Schwache mit seinen dürftigen Mitteln, der Begabte mit dem ganzen Reichtum seiner Phantasie! Welch ein Zug der Freude geht heute durch alle Zeichenklassen, welch eine Summe von dekorativer und konstruktiver Erfindungsbegabung ist mit einem Male ausgelöst und springt nun von der einst so einsamen Schulinsel auf das häusliche Leben, wie die lodernden Funken eines starken Brandes, die alles anstecken, was in der Umgebung brennbar ist! Mit welcher Freude schleppen einzelne Kinder nun sogar ihre häuslichen Arbeitsprodukte mit in die Klassen und setzen Lehrer und Mitschüler in Erstaunen über ein Können, von dem bisher niemand eine Ahnung hatte.

Es ist wahrhaftig eine Umwälzung, die der neue Zeichenunterricht mit sich gebracht hat, eine Umwälzung, die fast noch größer ist, als damals, als wir vor acht Jahren mit allen obersten Knabenklassen Holz- und Metallverarbeitungswerkstätten und mit allen obersten Mädchenklassen Schulküchen verbanden. Eine weitere große Umwälzung vollzieht sich langsam auf den Gebieten des naturkundlichen Unterrichts. Von großer Bedeutung war schon die obligatorische Verbindung von Schulgärten mit jedem Schulgebäude. Leider läßt sich in den großen Städten der praktische Gartenbetrieb nur sehr schwer ausdehnen. Man kann höchstens die obersten Klassen damit beschäftigen. In den unteren Klassen haben wir, um die erzieherische Kraft der Pflanzenkultur auszunützen, unsere Zuflucht zur Pflege der Topfblumen genommen, wobei wir nicht bloß in den Schulzimmern diese Pflege ausüben, sondern mit Hilfe der Gartenbaugesellschaft auch vielen Kindern Topfblumen zur häuslichen Pflege übergeben.

Leichter, und in Städten wie auf dem Lande eher allgemein durchführbar, besonders für die Knaben, ist die Umwandlung der Lernschule in eine Arbeitsschule auf den Gebieten der Physik und Chemie durch Einführung von Schüler-

laboratorien, mit denen wir gleichfalls begonnen haben. Sie können vielleicht das fruchtbarste Feld für die Entwicklung der Arbeitsschule werden.

So, wie wir heute in allen Volksschulen und in den allermeisten höheren Schulen Physik lehren, ist sie Gedächtnisarbeit, und so betrieben verliert sie wie alle Naturwissenschaften ihren Haupterziehungswert. Der spezifische Wert alles naturwissenschaftlichen Unterrichts der unteren und mittleren Schulen liegt in den Arbeitsmethoden, in den Methoden der Untersuchungen. Nur indem der Knabe diese Methoden selbst anwendet, lernt er beobachten, vergleichen, schließen, objektiv urteilen, vorsichtig prüfen, selbständig handeln, lernt er Ausdauer, Geduld, Sorgfalt, Ordnung, Reinlichkeit, kostet alle Freuden des Forschens, Untersuchens, Entdeckens, die auch schwächer Begabte immer zu neuen Anstrengungen reizen. Was mir aber vor allem das Laboratorium in der Volksschule wertvoll macht, wozu es niemand bisher ausgenützt hat, ist, daß es ein selten fruchtbares Feld für gemeinsame Arbeit größerer Schülergruppen bietet, wo sich verschiedene Begabungen zu einträchtiger Verfolgung gleicher Zwecke dienend zusammenschließen können. Lassen Sie mich ein Beispiel anführen: Gegeben ist eine Klasse von 48 Knaben. Ich teile sie in 24 Gruppen zu zweien, oder 16 Gruppen zu dreien, oder 12 Gruppen zu vieren, je nach Art der Aufgabe, oder der Zahl der Apparate, die zur Verfügung stehen. Jede Gruppe ist mit einer Aufgabe beschäftigt. Der erste Schüler der Gruppe übernimmt das Beobachten, der zweite kontrolliert den ersten. Der dritte rechnet und konstruiert, der vierte kontrolliert den dritten. Ist eine Beobachtungsreihe vorüber, so wechseln sie die Rollen. Gibt es etwas zu bauen, zu verfertigen, so kann zuerst der mit der größten Handgeschicklichkeit die Arbeit übernehmen. Haben die Rollen unter passender Variation der Aufgabenkonstanten gewechselt, so werden die gewonnenen Resultate verglichen, bei zu großen Abweichungen die Fehlerquellen gemeinsam besprochen, und schließlich wird das Mittel gezogen. Bei wichtigeren Aufgaben kann auch noch das Mittel aus den Forschungsergebnissen mehrerer Gruppen genommen werden, wodurch das Endergebnis immer mehr den Charakter gemeinsamer Arbeit aufweist und das Bewußtsein der persönlichen Verantwortlichkeit am Resultat immer schärfer herausgearbeitet werden kann. Dabei ist es ausgeschlossen, daß der einzelne für sich nur aus egoistischen Motiven arbeitet. Er muß sich einfügen in die Gruppe, muß helfen, dienstbereit sein, den Schwächeren belehren, un derlebt das Gefühl gemeinsamer Befriedigung wie gemeinsamer Täuschung.

Ähnlich ist der Schulküchenunterricht der Mädchen organisiert, bei dem immer sechs Mädchen mit einer bestimmten Aufgabe, die von Woche zu Woche zyklisch wechselt, den gleichen Herd bedienen. Es ließe sich auch noch manches sagen über den praktischen Betrieb des übrigen naturkundlichen Unterrichts, des ersten Anschauungsunterrichts, des Geographieunterrichts, des Geometrieunterrichts, der so erfolgreich unter gemeinsamer Verantwort-

lichkeit sich mit Meßketten, Meßlatten, Sextanten im Freien betreiben läßt, über die zweckmäßige Organisation des obligatorischen Turn- und Turnspielunterrichts, der Mädchenreigen und Mädchensingspiele, alljährlich wiederkehrender Klassenfeste usw. Doch muß ich hierauf verzichten.

Am weitesten ist in München die Umwandlung der Lernschule in eine Arbeitsschule bei unseren Fortbildungsschulen der Knaben fortgeschritten. Hier steht tatsächlich der Knabe mit all seinen praktischen Interessen im Mittelpunkt, hier geht aller Unterricht von den Werkstätten der Schule aus und kehrt wieder dahin zurück, hier ist geradezu eine Berufs- oder Standesschule möglich, die bei der Volksschule immer ausgeschlossen sein wird. Infolge der strengen Gliederung nach Berufen, die nur Knaben gleicher Lebensarbeit zusammenführt, erfüllt die Werkstätten alsbald der Geist der Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit und in der sichtbaren Hingabe der Meister und Gesellen an die Lehraufgabe auch der Geist des Vertrauens und der gegenseitigen Achtung. Man hat ursprünglich vielfach gespottet und geringschätzig gesprochen über die neuen Einrichtungen. Aber schon heute ist aller Spott und Scherz verstummt, denn immer deutlicher zeigt sich der Segen der Arbeit. Man nennt heute noch meine Laboratorien in der Volksschule nutzlose Spielerei und bereitet deren Einführung große Hindernisse. Aber die Zeit wird kommen, so sicher wie der Tag auf die Nacht, da man nicht begreifen wird, wie man einst anders unterrichten konnte.

Wenn man sich frägt, woher solche, oft fast übergroße Hindernisse der Umwandlung sich entgegenstellen, so scheint mir eine Ursache vor allem wirksam zu sein, das ist die Entwicklungsgeschichte des Begriffes „Schule". Der Charakter der Arbeitsschule, also der Schule, die durch Arbeit zu immer höherer Bildung führt, ist allen früheren Zeiten fremd gewesen. Die Brahmanenschule der Inder, die Tempelschulen der Ägypter, die Lehrlingsschulen der Pythagoreer, die Philosophenschulen der Athener, die Rhetorenschulen der Römer, die Lese- und Schreibschulen aller alten Völker auf den Plätzen und Straßen der Städte, die Kirchenschulen des Mittelalters – sie alle waren ausgesprochene Lernschulen, und zwar, abgesehen von den Schreib- und Leseschulen, Lernschulen mit religiösen oder literarischen Bildungszwecken. Die Lateinschulen, die aus den mittelalterlichen Kirchenschulen herauswuchsen, gaben das Modell für die Realschulen des 18. Jahrhunderts, und wie man Religion, Sprachen, Geschichte lehrte und lehren mußte, so lehrte man auch alles andere und lehrt es heute noch so. Der Menschheit aber fällt es immer schwer, sich von uralten Anschauungen und Gewohnheiten loszulösen.

Dies wird um so schwerer, wenn nun zweitens das ganze Organisations-, Beaufsichtigungs- und Prüfungswesen auf den Charakter der Lernschule zugeschnitten ist. Es ist so leicht zu inspizieren und zu prüfen, wenn man nur die Wissensmenge zu wägen hat; denn einmal kann man hier Massen-

wägungen vornehmen, und dann kann man als Examinator leicht zwei Tage zuvor das auswendig lernen, was man am dritten Tage prüfen will. Das läßt die Arbeitsschule nicht mehr zu. Hier muß man können und nicht bloß kennen, um recht zu prüfen. Völlig unmöglich ist das Abfragen im Massenbetrieb, sei es in schriftlicher oder mündlicher Form. Die Arbeitsschule darf den Volksschüler bei der Prüfung nicht mehr fragen: „Was versteht man unter spezifischem Gewicht und wie bestimmt man es?“ Sie wird dem Schüler ein Stück Blei, Stein oder Holz geben und ihn das spezifische Gewicht in Wirklichkeit bestimmen lassen. Der Arbeitsschule kann es gleichgültig sein, ob der Realschüler die 24 Klassen des Linnéschen Systems aufsagen kann oder nicht, denn sie ist sich bewußt, daß die Buchdruckerkunst jedes schwächere Gedächtnis leicht ersetzen kann. Sie ist völlig zufrieden, wenn der Schüler die Pflanze zu bestimmen weiß, die ihm gegeben wurde.

Ein drittes Hindernis für die Umwandlung sind die erhöhten Kosten. Die Schulhäuser sind mit Werkstätten und Laboratorien, mit Schulküchen und Schulgärten auszurüsten. Die Lehrer selbst sind mit einer ganz anderen, vor allem dauerhafteren Vorbildung auszustatten, als bisher, wo das Seminar ebenso wie alle anderen Schulen wenig mehr als eine Mastanstalt für Buchwissen ist. Endlich aber verträgt die Arbeitsschule nicht den Massenbetrieb, wenigstens nicht in den Arbeitsstunden. In den Werkstätten können nur 16 bis 20, in den Küchen nur 20 bis 24, in den Laboratorien nur 24 bis 30, im neuen Zeichenunterricht nicht über 36 gleichzeitig beschäftigt und geleitet werden.

Aber alles Gute kostet eben mehr, wie das Mittelmäßige. Und wie wir, wenn wir eine weite Fußreise antreten, für ein dauerhaftes Paar Schuhe gerne etwas mehr bezahlen, so dürfen wir für das äußerst dauerhafte Erfahrungswissen, mit dem die Arbeitsschule unsere Kinder für die Lebensreise ausrüstet, sehr wohl etwas größere Summen anlegen, als für das nur allzu flüchtige Buch- und Gedächtniswissen. Die Mehrkosten sind auch nicht so wesentlich. Denn die Zeit, die durch Teilung der Klassen im Arbeitsunterricht mehr bezahlt werden muß, läßt sich im theoretischen Unterricht zum Teil wieder einsparen. Arbeitet doch hier das ganze ungeteilte Interesse des Kindes mit.

Je mehr wir daher die Einsicht vom Wert der Arbeitsschule durch Wort und Beispiel verbreiten, je mehr wir uns vor jenen törichten Übertreibungen hüten, welche an der alten Lernschule gar nichts Brauchbares finden, je mehr wir die Menschen überzeugen, daß das Wissen der Lernschule ganz ausgezeichnet sich organisch in die Arbeitsprozesse eingliedern läßt, daß wir durchaus nicht beabsichtigen, die für den späteren Brot- und Bildungserwerb so wichtigen alten Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens zu vernachlässigen, desto eher werden die Widerstände verschwinden, desto eher wird sich die große Umwälzung in unserem gesamten Schulbetrieb vollziehen,

eine Umwälzung, von der John Dewey meint, daß sie nicht unähnlich der sein wird, die einst Kopernikus herbeigeführt hat, als er das astronomische Zentrum von der Erde in die Sonne verlegt hat. „Das Kind wird dann die Sonne sein, um welche sich die Einrichtungen der Schule drehen, es wird der Mittelpunkt, um welchen die Erziehung organisiert ist.“

Ist diese Umwälzung, wenn auch vielleicht nicht ganz im Sinne Deweys, vollzogen, dann erst wird auch die Verbindung von Haus und Schule vollzogen sein. Dann werden beide Räume von gemeinsamen Lebensinteressen erfüllt sein und die Schule wird die Aufgabe haben, Ordnung in die Kräfte zu bringen, welche diese Interessen auslösen, und in den geistigen und moralischen Besitz, den diese Kräfte erwerben. Dann wird die Schule nicht bloß das Kind lehren, die Werkzeuge zu gebrauchen, welche die Vergangenheit in ihren Kulturschätzen der Gegenwart überliefert hat, und nicht bloß es anleiten, richtig und gesund zu denken und moralisch zu handeln, sondern sie wird auch ein viel größeres Verständnis für die Schularbeit in das Elternhaus tragen und damit ein regeres Gefühl für dessen eigene erzieherische Verantwortlichkeit.

So wollen wir in froher Zuversicht der Zeit entgegenblicken, die uns die neue Schule bringt, die Zeit, deren Morgendämmerung in allen Kulturstaaten bereits unverkennbar ist. Wenn diese Zeit gekommen sein wird, dann erst werden die Ideen Pestalozzis in die Tat umgesetzt sein. Dann wird wirklich „die Anschauung zum Fundament aller Erkenntnis“ geworden sein, dann wird wirklich „der Grundsatz alles Unterrichtes von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung entnommen“ sein (6. Brief an Geßner, Ziff. 4), dann wird „der Unterricht zu jener Kunst geworden sein, die lediglich dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung leistet“ (1. Brief an Geßner, Ziff. 34), dann wird „Natur und Kunst im Volksunterricht so innig vereinigt sein, als sie jetzt gewaltsam voneinander getrennt sind“ (1. Brief an Geßner, Ziff. 39).

---

*) „In this case the child becomes the sun about which the appliances of education revolve; he is the center about wich they are organized.“ The School and Society, Seite 51. Ich möchte das Buch, dessen englische Ausgabe vor etwa zwei Monaten mir in die Hände kam, allen Schulmännern wärmstens empfehlen, wenn ich es auch kaum für möglich halte, daß dessen Grundgedanken, die Schule zu einem „embryonic community life“ zu machen, allgemein durchzuführen sind. Es ist, wie ich vernehme, auch in deutscher Übersetzung erschienen: John Dewey, Schule und öffentliches Leben, Berlin, Herm. Walter, 1905.

VOLKSBILDUNG UND GEISTESKULTUR

VON O. BRAUN

EINE PHILOSOPHISCHE STUDIE

Die weitesten Kreise nehmen heute teil an den sozialen Bestrebungen, die darauf abzielen, das geistige und moralische Niveau des Durchschnitts zu heben. Man ist sich aber nicht immer klar über die Stellung dieser Bemühungen zu dem letzten Ideal, dem die Menschheit nachstreben muß: die Erringung möglichster Geistigkeit, die Ausbildung einer vollendeten Geisteskultur. Diese Unklarheit wird erzeugt durch die historische Lage unserer Zeit. Nach sehr verschiedenen Seiten weisen die Antriebe, die uns die Geschichte in Beziehung auf das Verhältnis von „Volksbildung" zur Geisteskultur gibt. Vom klassischen Griechenland her wirkt auf uns der Zauber einer aristokratischen Kultur; was hier an geistigen Werten auf allen Gebieten geschaffen wurde, war nur unter einer Bedingung möglich: der Existenz des Sklavenstandes. Diese Institution ist die selbstverständliche Voraussetzung der gesamten höheren Kultur. Um in so kurzer Zeit eine solche geistige Höhe auf den Gebieten der bildenden und redenden Künste, der Geschichtsschreibung und Philosophie, ja der Naturwissenschaft (in Aristoteles) zu erklimmen, mußten die Träger solcher Kultur von den materiellen Beschäftigungen entlastet sein. So spricht sich denn auch in allen ethischen Systemen dieser Aristokratismus klar aus: wahrhafte Menschen sind nach Plato nur die Wenigen, die sich mit Philosophie beschäftigen, ihre Seelen sind ihrer Heimat, dem Reich der Ideen, am nächsten.

Demgegenüber steht im allgemeinen Bewußtsein die Lehre des Christentums, daß vor Gott alle Menschen gleich sind, ja — daß die „Armen im Geist" dem Himmelreich näher sind als die Geistesstarken. Von mehr philosophischer Seite wirkt nach derselben Richtung die Lebensanschauung unserer großen Denker und Dichter von vor 100 Jahren: diese idealistische Zeit, geführt von Goethe, Schiller, Fichte, Schelling und Hegel, übersah auch die Unterschiede der Menschen und sprach die Forderung aus, auf der ganzen Erde ein Reich des Geistes zu errichten. Man glaubte allgemein, es sei nur nötig, der Vernunft im Menschen den rechten Weg zu weisen, dann würde er ihn auch gehen. So schätzte man die Menschen wohl theoretisch alle gleich ein, innerlich ist diese Epoche aber doch aristokratisch, und in ihr kam es ja auch zu keiner sozialen Arbeit, ebensowenig wie im christlichen Mittelalter. Hier wirkte gegen eine solche vor allem der Gedanke, daß Gott den Menschen an seine Stelle im Leben gesetzt hätte und daß es deswegen Sünde wäre, über seinen Stand den Menschen hinauszuheben. Zur Zeit der spekulativen Denker dagegen nahm man die Sache zu leicht, hielt eine mühsame Arbeit an der Volksbildung für überflüssig.

Zwar lebte in dieser Zeit auch Pestalozzi, der von pädagogischer Seite

auch für die Volksbildungsbewegung unserer Zeit von großer Bedeutung ist. Aber damals blieb sein Wirken ohne Resultat, erst durch seine Schüler (Ziller und Diesterweg) hat er Mitte des vorigen Jahrhunderts großen Einfluß gewonnen, im Zusammenhang mit der Philosophie Herbarts, deren pädagogische Konsequenzen heute besonders von Stoy und Rein in Jena in die Praxis übersetzt werden.

Einwirkungen der Naturwissenschaften und der aus ihnen erwachsenen Sozialethik waren es in den letzten Jahrzehnten, die die Sache der Volksbildung in den Brennpunkt der Interessen rückten. Von metaphysischen Idealen abführend ging der Zug der Zeit auf Bestrebungen, die innerhalb der Sphäre der Gesellschaft lagen. Das Wohl des Menschen als soziales Wesen zu fördern: das erschien als höchste Aufgabe, und dazu war es erforderlich, auch das geistige Niveau der Menschen zu heben.

Der Widerspruch gegen diese Tendenz ließ nicht auf sich warten: Nietzsche ist seine Verkörperung. Ihm erschien es höchst nebensächlich und überflüssig, sich mit der Bildung der „Herde“ abzugeben. Er sieht in dem Ziel der Utilitarier, der möglichsten Ausgleichung der Unterschiede zwischen den Menschen, kein Ideal, sondern ein „Brechmittel“. „Zuletzt muß es so stehen wie es steht und immer stand: die großen Dinge bleiben für die Großen übrig, die Abgründe für die Tiefen, die Zartheiten und Schauder für die Feinen, und, im großen und kurzen, alles Seltene für die Seltenen.“ (Jenseits von Gut und Böse.) Die Menschen sind nicht gleich – und sie sollen es auch nicht werden, so spricht Zarathustra-Nietzsche.

So wirken auf unsere Zeit die verschiedensten Antriebe, und es ist wohl berechtigt, nach einer Klärung des Verhältnisses von Volksbildung und Geisteskultur zu streben. Letzten Endes ist allerdings auch diese Frage, wie so manche, Sache einer individuellen Entscheidung, je nach seiner Individualität wird sich der Mensch für diese oder jene Fassung des fraglichen Verhältnisses entscheiden. Wenn aber auch keine Einigung für alle angestrebt werden soll – nichts liegt mir ferner! – so mögen jedenfalls diese Zeilen zur Klärung der Auffassungsunterschiede dienen.

Es ist leicht zu sehen, daß sich je nach der inhaltlichen Deutung des Begriffes „Geisteskultur“ das Verhältnis der Volksbildung zu ihr ändert. Sehen wir mit Kant als Ziel der Menschheit die vollkommene Ausbreitung formaler Moralität, die Durchbildung des „Reichs der Zwecke“ an, so muß offenbar die Volksbildung möglichst direkt im Dienste der moralischen Bildung stehen, die Erweiterung der materiellen Kenntnisse und des Gesichtskreises mußte sich dem Zweck der Sittenbildung unterordnen. Das wäre etwa eine Anschauung, wie sie in der Pädagogik schon Comenius ausgesprochen hat. Der höheren „Bildung“ müßte man hier mißtrauen, denn es ist ja bekannt, wie gerade gebildetere Menschen leichter sittlichen Irrungen ausgesetzt sind, wie einfache, natürliche Menschen. Auch Kant betont das (Metaphysik der Sitten, Reclam,

S. 34), meint aber, nur die wenigsten Menschen blieben im Stande der Unschuld und könnten sich auf ihr naives Urteil stets verlassen. So mußten die Meisten einen Halt in der Philosophie suchen. Jedenfalls ist bei dieser Anschauung sehr schwer abzuwiegen, wie weit materielle Bildung auf das Volk versittlichend wirkt und wieviel man ihm infolgedessen davon zuführen kann.

Die heutigen Bemühungen um Volksbildung weisen jedenfalls auf ein ganz anderes Ziel als das von Kant gewünschte (dessen Berechtigung wir hier nicht länger diskutieren können). Man sucht möglichst viel Kenntnisse aus allen Gebieten des Wissens dem Volke zuzuführen und frägt meistens recht wenig danach, ob solche Bildung eine versittlichende Wirkung hat oder nicht. Rousseaus Einsicht in die demoralisierende Wirkung der Kultur ist vergessen. Als Ideal scheint hier das der englischen Utilitaristen vorzuschweben: ein gewisses Durchschnittsniveau allgemeiner Geistigkeit soll mit aller Gewalt durchgehends erzwungen werden. An die Ausnahmemenschen, die bis jetzt noch stets den Fortschritt in der Menschheit bedingt haben, denkt man hier wenig, man glaubt, sie durch Addition kleinerer Größen ersetzen zu können, etwa dem Gedanken des Aristoteles folgend, der meinte, daß bei noch so geringer Vernunft jedes Einzelnen sich aus der Addition aller im Volke doch eine vorwiegende Vernünftigkeit in der Welt ergäbe. Man sorgt für alle, für die Vielen, nicht für die Wenigen, die Seltenen. Möglichste Bildung der möglichsten Anzahl erscheint — nach Muster der Benthamschen Formel — als Ziel, man ist optimistisch im Glauben an die Bildungsfähigkeit aller Schichten. Die „allgemeine Bildung“ erscheint hier durchaus als Zweck — man vergißt oft, daß die „Allgemeinheit“ auch die „Gemeinheit“ mit sich führt, man ist geneigt, die großen Unterschiede zwischen den Menschen zu übersehen. So tut man des Guten zu viel: mutet dem Volke zu viel zu und erzeugt Halbbildung — das Schlimmste vom Schlimmen. Die Geistigkeit des Durchschnitts muß eben „durchschnittlich„ bleiben! Aber man hält eine Bildung der weitesten Schichten eben für einen größeren Gewinn, als ihn die großen Einzelnen der Menschheit je bringen könnten. Diese Einzelnen ersehnt man zwar auch — aber sie sieht man nicht als Zweck, sondern als Mittel an: sie sollen ihre Kräfte in den Dienst der Allgemeinheit stellen, sie sollen eben an der Hebung des Durchschnittsniveaus aus allen Kräften mitarbeiten; daß diese Auffassung, die Volksbildung und Geisteskultur identifiziert, einseitig ist, wird kein Einsichtiger bezweifeln. Sie noch einmal zu widerlegen, wäre ein Einrennen offener Türen: das hat Nietzsche gründlich genug besorgt. Wenn er auch vornehmlich gegen die nivellierende Moral kämpft, so sagt er doch oft genug, daß er auch die „allgemeine Bildung“ für eine Verirrung hält. Alles Große haben die Großen gebracht — die Herde soll sich nicht anmaßen, je etwas derartiges zu erreichen. Nietzsche denkt — im Gegensatz zur umgebenden Zeit — wieder nur an den Herrenmenschen, dessen Wesen steigert er zum Übermenschen und hält diesen neuen Typus der Menschheit als neues Ziel vor. Bildet euch selbst zu starken

Persönlichkeiten, ruft er den Menschen zu, kümmert euch nicht um die andern, vor allem seht zu, daß ihr ihnen nicht gleich werdet; sonst erzeugt ihr den Typus des „letzten Menschen“, der klein und unaustilgbar ist, wie der Erdfloh. Das „Pathos der Distanz“ muß gesteigert werden, die Rangordnung unter den Menschen muß bestehen — sonst werden die Menschen gleich wie die Sandkörnchen, sonst umfängt uns das grüne Weideglück der Herde.

Hier ist also das Verhältnis von Volksbildung und Geisteskultur das umgekehrte von dem vorhin geschilderten: waren dort Volksbildung und Geisteskultur identisch, so schließen sie bei Nietzsche einander aus. Der Starke soll sich möglichst wenig mit dem Schwachen abgeben, sich ja nicht vom ihm irgendwie beschränken lassen! Auf den Einzelnen kommt es an, nicht auf die Vielen.

Auch die Schranken dieser Anschauung sind ersichtlich und sind oft genug aufgewiesen worden. Schließlich ist es ja doch immer wieder die niedere Schicht des Volkes, mit der sich die obere regeneriert und aus der auch die Höhenmenschen aufsteigen. Läßt sich nicht eine Synthese der beiden antithetischen Anschauungen finden? Lassen sich die Schranken nicht vermeiden unter Beibehaltung des richtigen Kernes?

Ich glaube — ja! Man braucht nur die Volksbildung nicht mehr als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck auffassen, und dieser Zweck sind doch die Wenigen, die Seltenen, die Großen, durch deren Genie auch fernerhin die Menschheit weiter kommen wird. Die Grundtatsache und Forderung von Nietzsches Moralanschauung ist wohl unbestreitbar: die Menschen sind nicht gleich und sollen es auch nicht werden! Immer wird und soll es überragende Menschen geben, die einen gewaltigen Schritt vorwärts tun auf dem Wege zur Geisteskultur. Diese Großen sind Selbstzweck, sie sind Träger der Geisteskultur, für sie muß also letzten Endes alles Mittel sein! Auch die Volksbildung muß an dieser höchsten Aufgabe mitarbeiten, sie muß als Mittel dazu aufgefaßt werden, dem Genie den Weg zu bereiten.

Das kann sie in doppelter Hinsicht. Einmal wird durch sie unzweifelhaft das geistige Niveau der Allgemeinheit gehoben; je höher aber diese Basis ist, auf die sich auch der größte Mensch erhebt, um so höher — absolut betrachtet — kann sich dieser selbst schwingen, wenn auch die Distanz zur Umgebung, relativ, dieselbe bleibt. Ihm wird gewissermaßen ein höheres Sprungbrett geboten. — Dann kann die Förderung des Genies durch die Volksbildung auch eine indirekte sein, indem durch sie das Verständnis für etwas Großes in immer weiteren Kreisen ermöglicht wird. „Damit ein Ereignis Größe habe, muß zweierlei zusammenkommen: der große Sinn derer, die es vollbringen, und der große Sinn derer, die es erleben.“ (Nietzsche, Richard Wagner in Bayreuth.)

Das Genie kann nicht dauernd einsam auf eisiger Höhe weilen, sonst stockt auch ihm das Leben — wir haben es am deutlichsten an Nietzsche

selbst erlebt. Auch der Größte muß irgendwie einen Widerhall seiner Arbeit spüren, sonst erlahmt er. Und vor allem: wenn sein Schaffen ungenutzt bleibt, wenn es spurlos verhallt, wenn nichts durch die Teilnahme der Menschen Unsterblichkeit erhält: hat es dann seinen Zweck erreicht? Dann würde vielleicht nach Jahrhunderten wieder so ein Großer kommen und die Reste seines Geistesverwandten finden und mühsam zusammentragen; aber eine Geisteskultur ist so doch unmöglich.

Zweifellos ist also die Volksbildung vom größten Werte für die Förderung der Geistigkeit. Und zwar darf auch nie die sittliche Gesundung aus den Augen verloren werden, auf sie ist namentlich von seiten der Kirche hinzuwirken. Allerdings — die heutige Kirche mit ihren veralteten Formen kann das nicht leisten, darüber wollen wir uns nicht täuschen. Auch hier muß sich erst das Reinmenschliche gegenüber dem Dogmatischen durchsetzen, eine germanische, innerliche Religion wird auch die äußeren Formen wandeln. Jedenfalls sollte die sittliche Gesundung eine Hauptaufgabe der Kirche sein. Von staatlicher Seite dagegen muß auch für die Ausbreitung realer Kenntnisse gesorgt werden. Sittliche Bildung und Erwerb positiven Wissens müssen Hand in Hand gehen, wie schon Comenius und Francke es wollten. Und zwar dürfen dabei die Naturwissenschaften nicht so in den Vordergrund gestellt werden, wie es oft geschieht. In vieler Beziehung sind sie ja die Grundlage, ohne die ein Mensch heutzutage beinahe keinen Schritt tun kann; für eine Geisteskultur ist es aber nötig, daß auch für geistige Dinge Verständnis beim Volke geweckt wird. Das Ziel muß dabei die Erweckung eines energischen tatkräftigen Idealismus sein, wie er vor 100 Jahren schon im deutschen Volke lebte und sich in den Freiheitskriegen betätigte.

Wir sind heute wieder in Gefahr, in den alten Fehler Basedows und der Philanthropinisten zu verfallen, indem wir geneigt sind, das unmittelbar Nützliche als Maßstab für das anzuführen, was das Kind lernen soll. Ein aus dem Herzen kommender, lebensfreudiger Idealismus ist aber dem Menschen viel notwendiger als bloße praktische Ausbildung, die immer noch früh genug zu erwerben ist! Für uns sollte eher das Ideal der Neuhumanisten (Gesner, Heyne, F. A. Wolff) vorbildlich sein, die die alten Sprachen bekanntlich um des idealen Gehaltes der Antike willen lesen wollten.

Die Volksbildung ist also ein überaus wichtiges Mittel zur Förderung einer Geisteskultur, allerdings nicht mit ihr identisch. Skeptisch muß man ja allen ihren Erfolgen in der Praxis gegenüberstehen, man darf hier nicht zu optimistisch denken. Denn darüber muß man sich doch klar sein: wenn wir nur auf „Volk" angewiesen wären, würde es schlimm um Geisteskultur stehen. Es müssen doch eben die Großen da sein, um derentwillen das Volk gebildet wird und von denen es gebildet wird, es muß doch immer die Höhe bleiben, von der dann die Geistigkeit ins Tal dringen kann. Den wahren Fortschritt in der Menschheit bringen nur die Einzelnen, die nicht durch Summation der

Herdentiere ersetzt werden können. So sind sie auch der Zweck der Menschheit, alles andere ist nur Mittel — so auch die Volksbildung. Es ist nun einmal so, daß die Menschen nicht gleich begabt sind! So soll man auch das offen anerkennen und nicht das Heil in einem Nivellieren suchen.

Die Volksbildung arbeitet also indirekt mit an dem höchsten Zweck, ja schafft dem Genie den Boden. Wen seine Individualität dazu treibt, der mag seine Kräfte in den Dienst der sozialen Arbeit stellen, der mag selbstvergessen für das Wohl der Vielen sorgen. Edle Begeisterung und ideale Hingabe an das große Ziel findet sich hier oft. Es gibt andere — und soll auch andere geben, die in sich die Kraft fühlen, direkt an der Geisteskultur zu bauen, in irgend einer Weise das Ihrige zur Ausbreitung eines geistigen Reiches auf der Erde zu tun. Man braucht dazu nicht gleich ein überragendes Genie zu sein, aber man muß versuchen, den Punkt zu finden, an dem man dank seiner Eigenart das Beste leisten, etwas schaffen kann, wozu man allein befähigt ist. In jeder Wissenschaft ist dazu die Möglichkeit, und jeder, der mit Hingabe seines Wesens auf seinem Gebiete arbeitet, fördert an seiner Stelle die Geisteskultur. Da hat das Kleinste seinen Wert, auch die bloße Feststellung einer scheinbar gleichgültigen Tatsache hat schon rein als solche ihre Bedeutung. Mehr ist es allerdings, wenn der Mensch fortschreitet zur Schöpfung eines durchdachten Weltbildes, zur Vertiefung des Lebens. Wer das vermag, der soll sich nicht um Volksbildung kümmern, sondern der Notwendigkeit und dem Zwange in seiner Brust folgen, der ihn zum Schaffen treibt! So kann er eine neue Höhe erklimmen, die dann auch fördernd nach unten wirken kann.

So sollen wir also neben der Volksbildung nicht das eigene Streben nach oben vergessen! Schaffende sollen wir werden, wir sollen, soweit es an uns ist, das Material zum großen Gebäude der Geisteskultur vermehren helfen und sollen auch an der Ausführung des Baues an unserem Punkte mitarbeiten.

Ein weiteres Problem will ich noch andeuten: können nicht auch die Schaffenden, die auch natürlich nicht alle zu den Großen gehören, etwas direkt dazu beitragen, daß das Genie entstehe und wirken könne?

Nietzsches naturalistische Züchtungsideen müssen wir wohl vorläufig ablehnen, wenn sich auch eine Zeitschrift, „Der Aristokrat", heute ausdrücklich ihrer Verbreitung widmet. Es wäre höchstens an indirekte Förderung zu denken, durch eine mehr individuelle Erziehung, die dem Nivellierungssystem der Massenerziehung entgegenwirkt. Aber gegen all solche Ideen läßt sich immer das Eine sagen: gerade durch den Kampf wächst und entfaltet sich das Genie; wenn wir ihm seine Lebensbedingungen erleichtern, wird es vielleicht erschlaffen. So ist die indirekte Arbeit der Volksbildung entschieden vorzuziehen. Durch sie muß es erreicht werden, daß später einmal ein Großer nicht wie Richard Wagner einst in Paris dem Hungertode nahe sein muß, weil er kein Verständnis findet. Für die Hebung allzugroßer materieller Not

müßten vom Staate Mittel zur Verfügung stehen, der Staat müßte mehr übrig haben, um geistig arbeitenden Menschen das Leben möglich zu machen.

Also Volksbildung zwar nicht identisch mit Geisteskultur, aber doch eins der bedeutendsten Mittel, zu ihr vorzuschreiten — so können wir unsere Überzeugungen zusammenfassen. Wer sich im Innersten dazu getrieben fühlt, der stelle seine Kraft ganz in den Dienst der sozialen Arbeit; wer aber Kraft zum eigenen Schaffen fühlt, der arbeite an sich selbst und suche das zu leisten, was er allein kann!

KINDERSPIEL UND KINDERSPIELZEUG

BETRACHTUNGEN ANLÄSSLICH DER MÜNCHNER SPIELZEUGAUSSTELLUNG

VON ERNST WEBER-MÜNCHEN

I.

Was dem Erwachsenen die Kunst, das ist dem Kinde das Spiel. Kunst und Spiel, beide sind eine Art Lebensergänzung geworden durch ihre Gegensätzlichkeit zum realen Alltag. In beiden findet der Mensch, was ihm die Wirklichkeit mit ihren Hemmnissen und Wirrnissen, mit ihren Plattheiten und Trivialitäten nicht bieten kann: das Ideal, die Welt der Träume und Wünsche, die Korrektur des Bestehenden. Mit Recht spricht man darum dem Kinde, das nicht spielt, die volle Kindlichkeit und dem Erwachsenen, der kein Organ für Kunst hat, den Charakter der Vollmenschlichkeit ab. Es sind seelisch verkrüppelte Naturen.

Das Spiel ist die Vorstufe der Kunst. In beiden das freie Ausleben im Reiche der Vorstellungen, in beiden die Lösung von einem außerhalb liegenden Zweck, in beiden die Lust am Schaffen und Genießen. Ein Kind, das nicht spielen kann, erscheint mir verdächtig. Ich fürchte: es wird einmal eine trockne Philisterseele daraus, unfähig zu jeder ernsten, starken Begeisterung. Kinder, die nicht spielen können, werden meist auch im späteren Leben nichts mit heiligem Eifer erstreben wollen, weil sie nicht den rechten Lebenswert der idealen Ziele zu erfassen vermögen. Alle Lebenswerte, alles Wahre, Gute und Schöne, alles gründet auf Wahnvorstellungen. Alle Ideale sind an sich nichts; sie haben ihren Wert nur in der menschlichen Schätzung. Fehlt diese, so fällt auch ihr Lebenswert. Es ist nötig, daß sie der Mensch mit einem Nimbus umgibt; denn ohne diesen Strahlenkranz würden sie niemand locken. Die Menschenseele würde stumpf bleiben. Das Spiel ist auch für jede außerästhetische ideale Wertung Vorbedingung. Die Triebe für alles höhere Streben finden sich in ihm vorgebildet.

Der Spieltrieb ist Naturtrieb wie andere Triebe auch. Aber er deckt sich mit keinem, weder mit dem moralischen, noch mit dem ästhetischen, weder mit dem religiösen, noch mit dem Erkenntnistrieb.

Er ist spezifischer Natur; aber er hängt aufs innigste mit den anderen Trieben zusammen; die anderen wurzeln gewissermaßen in ihm. Wer diese innigen Zusammenhänge kennt, der weiß, daß es kaum etwas Ernsthafteres gibt, als das Spiel des Kindes. Wenn das Kind spielt, so verschafft es sich eine Welt, die ihre Elemente zwar der Wirklichkeit entnimmt, die in ihren einzelnen Bestandteilen wohl eine Nachahmung des Wirklichen genannt werden kann, die aber in der Zusammensetzung produktiv schöpferisch verfährt. Ähnlich ist es ja auch in der Kunst. Der grundlegende Unterschied zwischen Kunst und Spiel besteht jedoch darin, daß das Kind seine erdachte Welt für Wirklichkeit nimmt, während der Künstler und der Kunstgenießende sich bei allem Einleben doch immer bewußt bleiben, daß es sich nur um ein

Analogon des Wirklichen, um eine Welt des Scheins, handelt. Das Kind genießt darum die Kunst zumeist nicht ästhetisch, sondern spielerisch, das heißt: es nimmt sie als Wirklichkeit, es genießt naiv. Das Kind nimmt also auch die Kunst ernst, nur in einem anderen Sinne als der Erwachsene; denn von der ernsten Arbeit des schaffenden Künstlers, der durch seinen Kampf um die Herrschaft über die künstlerischen Ausdrucksmittel ein dauerndes Werk hervorbringen will, von diesem Ernst der künstlerischen Schöpfertat kann natürlich beim Spiel des Kindes nicht gesprochen werden.

Die Frage, ob der Spieltrieb nur eine Temporal-Erscheinung oder ob er dem Menschen ein Leben lang eigen ist, betrachte ich als ungelöst. Viele Psychologen neigen der ersten Anschauung zu. Nach Wundts Theorien ist zum Beispiel das ursprüngliche Spiel des Kindes ganz und gar Phantasiespiel, während das Spiel des Erwachsen ebenso einseitig Verstandesspiel ist. Nur wo ästhetische Bedürfnisse mitsprechen, findet man auch beim Erwachsenen noch Phantasiespiele, aber Spiele einer durch den Verstand geregelten Phantasie. Von diesem reinen Phantasiespiel des Kindes bis zu der Verbindung von Phantasie- und Verstandesspielen des Erwachsenen findet nach Wundt eine Reihe von Übergängen statt, entsprechend den Entwicklungsstadien des werdenden Menschen. Nach dieser Theorie würde also der Spieltrieb nicht absterben; aber er würde nicht mehr frei wachsen, sondern sich der Spalierform und der Gartenschere des Verstandes fügen.

Andere Theoretiker finden in dem Spieltrieb eine seelische Kraft, die auf einer bestimmten Entwicklungsstufe plötzlich aufhört oder sich in eine anders geartete Kraft umsetzt. Sie gründen auf dieser psychologischen Theorie eine pädagogische: Ist der Spieltrieb nur eine Temporalerscheinung und setzt er sich später in andere Triebe – in sympathetische, in wissenschaftliche, in Beschäftigungstriebe – um, dann ist das Heilmittel aller pädagogischen Einwirkung gefunden. Man braucht nur durch geschickte Einwirkung diese Umwandlung zu regeln, zu beschleunigen und man erzieht das Kind durch das Spiel zur ernsten Arbeit, zu allem Guten, Wahren und Schönen.

Der Gedanke hat zweifellos eine gewisse Berechtigung. Im Spieltrieb sind in der Tat die Triebe für alles höhere Streben vorgebildet; die übrigen Triebe wurzeln gewissermaßen in ihm. Aber ich glaube nicht daran, daß sich der Spieltrieb in jeden anderen Trieb umwandeln läßt. Ich glaube nicht daran, weil ich nicht an den Temporal-Charakter des Spieltriebs glaube. Der Spieltrieb stirbt nicht ab mit dem 8., 10. oder 14. Jahr. Der Spieltrieb bleibt. Daß die Erwachsenen nicht mehr spielen, hat seine Ursache nicht in einem Verlust des Spieltriebs, sondern in den wirtschaftlichen Verhältnissen, die dem Menschen nicht mehr gestatten, zu spielen, da er in allen freien Stunden arbeiten muß. Durch die jahrzehntelange Verpflichtung des Menschen zur Arbeit aber verkümmert der Spieltrieb, wie jeder andre Trieb auch nach und nach verkrüppeln muß, wenn er sich nicht betätigen darf.

Auch Wundt spricht die Vermutung aus, daß die allmähliche Beschränkung der Phantasietätigkeit durch die Verstandesfunktionen nicht durch eine Abnahme der Phantasiebegabung erklärt werden muß, sondern recht wohl auch eine Hemmung durch das geforderte begriffsmäßige Denken zur Ursache haben kann. Die Phantasietätigkeit findet zu wenig, die Verstandestätigkeit zu viel Übung. Kein Wunder, wenn die Stärke dieser die Schwäche jener zur Folge hat. Die völker-psychologischen Studien ließen denn Wundt auch Menschen entdecken, Naturmenschen, die zeitlebens einen dem kindlichen verwandten phantastischen Spieltrieb zu betätigen pflegen.

Ich scheue mich nicht, zu gestehen, daß ich noch heute zu diesen Natur-

menschen zähle. Das Jahr über komme ich allerdings vor lauter Berufsarbeit nie dazu, auf die Stufe dieses Naturmenschen hinab- oder hinaufzusteigen. Aber wenn ich während der Sommerferien bei einem Landaufenthalt so recht sorg- und planlos umherwandre und an einen verlassenen Steinbruch oder an eine Kiesgrube komme, dann kann ich mir heute noch Burgen und Schlösser bauen wie einst als siebenjähriger Junge. Und wenn ich in einer Familie zu Gaste bin, wo spielfrohe Kinder sind, dann kann ich heute noch mit den Bleisoldaten und dem Baukasten mitspielen, den Kindern und mir auch allerlei Getier aus Papier zum Kriegs- und Jagdspiel ausschneiden und empfinde dabei noch genau die Illusionen meiner Kinderjahre. Ich bestreite nicht, daß sich der dabei in Betracht kommende Vorstellungsgehalt erweiterte und änderte; der Trieb zum Spiel jedoch blieb der alte. Ich leugne darum aus ureigner Erfahrung, daß der Spieltrieb nur eine Temporalerscheinung ist.

Ich betrachte ihn als einen der frühesten Triebe des jungen Menschenlebens, als einen Trieb, dem die anderen nach und nach entkeimen, der aber selbst nicht abstirbt wie die Mutterkartoffel, nachdem sie neue Knollen gebildet hat, sondern der bleibt und sich fortentwickelt und seine volle Blüte in der künstlerischen Betätigung des Erwachsenen findet. Es wäre darum pädagogisch falsch, alle Spiele des Kindes in ernste Beschäftigung, in Arbeit überleiten zu wollen.

Wo sich eine Arbeit ungezwungen aus einer Spieltätigkeit gewinnen läßt, da mag man es tun. Wo eine Arbeit sich mit Spielmomenten durchsetzen und heitrer machen läßt, warum sollte man das Reizmittel nicht anwenden, wenn es Freude und Leistung erhöht! Ich erinnere mich deutlich eines Falles aus meiner Kindheit: Ich sollte im Auftrage meines Großvaters Holzklötze in eine Halle tragen. Da machte ich ein verdrießliches Gesicht; denn ein Schulkamerad war eben gekommen, mich zum Spiel abzuholen. Er ging nun auch mit zum Holzhaufen. Mein Großvater zog einen etwas absonderlich gestalteten Knorz heraus und sagte mit ernster Miene: „Das ist ein gefährliches Ungetüm. Den Drachen werdet ihr kaum hinüberschleifen können!“ Da waren wir zwei aber auch schon darüber her. Mit heißen Gesichtern kamen wir zurück. „Noch ein Ungetüm! Noch einen Drachen, Großvater!“ Da bekamen wir einen Löwen, dann einen Büffel und so fort, bis wir die gewaltige Beute aus allen Zonen endlich hinter die Gitterwände der Holzmenagerie geschleppt hatten. Die Arbeit war plötzlich zu Ende, viel zu früh für unsre Jagdlust.

Den Spieltrieb zu Hilfe nehmen, um eine mechanische Arbeit zu durchgeistigen, warum nicht! Aber nicht jede Arbeit verträgt die Durchsetzung mit spielerischen Momenten, wenn sie nicht an ihrem erziehlichen Wert verlieren will, und es wäre umgekehrt eine Versündigung am reinen Spieltrieb des Kindes, wollte man ihn planmäßig und restlos in Arbeitstrieb umwandeln.

Ein weiteres Problem wird mit der psychologischen und pädagogischen Behandlung des Spieltriebs gewöhnlich zu lösen gesucht: die Frage nach dem Werte des Kinderspiels für die Willensbildung. Es gibt Psychologen, die glauben, im Spiele des Kindes werde der Wille ausgeschaltet. Ohne Ziel, ohne Zweck betätige sich der werdende Mensch in seiner Phantasiewelt, ohne Hindernis, ohne Hemmung verlaufe alles; der Wille finde nirgends eine Gelegenheit, sich kraftvoll durchzusetzen. Es gibt Pädagogen, die aus dieser psychologischen Erkenntnis heraus dem Kinderspiel eine direkte Bedeutung für die Willensbildung absprechen.

Ich kann auch hier nur zum Teil beistimmen. Man muß, wenn man die Frage entscheiden will, zweierlei auseinanderhalten. Ein Doppeltes ist möglich hinsichtlich des Spielobjekts: Das Kind kann



Abb. 1.

sich selbst als den Träger der Spielhandlung ansehen. In solchen Fällen wird es gewissermaßen zum Schauspieler, zum Akteur. Jede Rolle des menschlichen Lebens kann es übernehmen. Es wird zum Soldaten, zum König, zum Lehrer, zur Köchin, zur Großmutter und zum Baby. Oder es findet sich in die Rolle eines Tieres. Es wird zum Pferd, zum Hund, zum Hirsch und zum Löwen.

Das Kind kann sich selbst jedoch auch ausschalten aus der Welt der eigentlichen Träger der Spiel-Handlung. Es kann nur die Kraft sein, die anderen meist leblosen Dingen eine Seele einhaucht und sie handeln läßt. In solchen Fällen ist das Kind nicht Held, nicht Akteur, sondern gewissermaßen Schicksal, Spiel-Gott.

Nur im zweiten Fall kann man von einer Ausschaltung der Willenshemmnisse sprechen. Was der kleine Spiel-Gott will, das ist. Es werde Licht! – und es ward Licht.

Idee und Verwirklichung fallen in eins zusammen. Anders jedoch im erstgenannten Fall. Hier wird der Spielende zugleich zum Handelnden und als Handelnder hat er Hindernisse zu überwinden, fremde Willen, die seinem Wollen widerstreben.

Ein Beispiel: Die Knaben machen ein Schneegefecht. Die eine Abteilung erbaut sich eine Festung, die andre erstürmt sie. Es ist ein Spiel; denn es ist keine wirkliche Festung und es sind keine wirklichen Soldaten. Aber es geht heiß her. Es ist den Burschen blutiger Ernst mit der Verteidigung und es ist ihnen blutiger Ernst mit dem Erstürmen. Ich sehe in diesem Knabenkampf eine starke Willensbetätigung und ich glaube mich nicht zu täuschen, wenn ich von dem individuellen Gebaren der kleinen Spieler einen Schluß auf ihren Charakter überhaupt ziehe. Der Tapfere wird auch draußen im Leben tapfer sein; der Tollkühne wird auch sonst mit dem Kopfe durch die Wand rennen wollen und der Feigling, der sich vor jedem Schneeball hinter den Rücken der anderen verkriecht, wird auch in seinem späteren Privatleben



Abb. 2.

einschätzen darf, als es zuweilen geschieht.

Bei beiden Arten des Spiels kann sich das Kind gewisser Dinge, eines gewissen „Zeugs" bedienen, das nicht zu seinem Körper gehört, sondern das anderswoher bezogen wird. Im erstgenannten Fall stellt das Kind sich selbst mit Leib und Seele in den Dienst des Spiels. Aber der kleine Soldat nimmt zum Beispiel einen Stock als Gewehr und setzt sich eine Papiertüte als Helm auf den Kopf. Diese Ausrüstung ist sein Spielzeug. Man

nicht durch mutige Taten glänzen. Starke Willensmenschen — man braucht nur an die Knabenspiele des ersten Napoleon zu denken — sind es auch im Spiel, weil eben das Spiel, das den Knaben als Handelnden fordert, direkte Willensbetätigung verlangt. Ich bin darum der Meinung, daß man die Bedeutung des Spiels für die Willensbildung nicht gar so niedrig

könnte dieses Spielzeug auch Spielgerät heißen im Gegensatz zu der im zweiten Fall nötigen Spielsache. Zweierlei Spielzeug könnte man also unterscheiden: Spielgeräte, die der Spiel-Akteur nötig hat, und Spielsachen, die der kleine Spiel-Gott mit eingefühltem Leben erst aktionsfähig machen muß.

(Fortsetzung folgt.)

REIGEN AUS MODERNEN TURNSTUNDEN

VON MINNA RADCZWILL

„Der Tanz soll im Mittelpunkt der Gymnastik stehen" lautete schon vor Jahren eine Forderung der kunsterziehlichen Bestrebungen. Ich war des Wunderns voll ob dieser Forderung und sah mir genauer und mit kritischen Augen an, was wir an Tanz im Turnen hatten. Da fand ich Spiel und Reigen. Der letztere war natürlich meiner größeren Aufmerksamkeit gewiß; denn Reigen pflegten wir ja im Turnunterricht. Ich sah, ich prüfte, ich suchte in Literatur und auf Turnplätzen — und ich verwarf alles — und wunderte mich leise und heimlich ob der obengenannten Forderung. Dann wandte ich mich zum Spiel, das wie ein Aschenbrödel in den ersten Schuljahren und dann zuweilen auch in den Turnstunden geduldet wurde, um die Kleinen zu beschäftigen, „sie können ja noch nichts anderes". Wie gut, daß die Kleinen noch nichts anderes können. Im Spiel fand ich das Schaffenwollen der Kindesseele. Da war Leben! Da war Tanz! Alte, ererbte Güter aus vergangenen Generationen erkannte ich bei näherem Nachforschen in diesen Kindersingspielen. Sollte unsere Gegenwart dort weiter bauen können? Ich versuchte, mit meinen Schülerinnen Neues zu gestalten, aus ihnen herauszulocken, wie sie geeignete Lieder der Singstunde in Spiel und Handlung,



Abb. 3.

in Tanz, darstellen konnten. O ja, sie konnten darstellen; Kindesphantasie baut rasch und sicher. An nachfolgenden Beispielen möge man erkennen, wie ich mir denke, daß Tanz, Ausdrucksfähigkeit der Seele in körperlichen Bewegungen, im Turnunterricht Verwendung und Pflege finden möge.

Unsere Kinder lernen in den Singstunden der Schule nachfolgendes Lied (s. nächste Seite).

Vierzehn- und fünfzehnjährige Mädchen faßten das Lied so auf. Ist ein Lieschen da, muß auch ein Hans da sein. Das Lieschen schmollt. Der Hans fordert es zum Tanzen und Lustigsein auf. (Vielleicht ist diese Auffassung in etwas beeinflußt dadurch, daß ich mit den Mädchen wiederholt Volkstänze vergangener Zeiten geübt hatte.) Jedenfalls prägt sich in diesem Alter der Mädchen schon deutlich das Gefühl für „Paartanzen" aus. Die Darstellung sei nachstehend beschrieben.

Lied. Lieschen, was fällt dir ein, so'n Gesicht zu machen? Laß doch das Brummen sein, komm, laß uns lachen!

Darstellung. Die Paare stehen rundherum im Kreise in weitem Abstand voneinander. Gegenstellung in den Paaren. Lieschen, die Hände in die Seite gestemmt, wiegt sich schmollend nur wenig hin und her; Hansel umtanzt sie lustig und auffordernd mit Dalschritten und Handklappen, sie aber wendet ihm den Rücken zu.

Lied. Weißt du nicht, wie man lacht, wie man lacht, wie man lacht?

Darst. Hansel stellt sich dicht hinter Liesel und faßt sie mit beiden Händen in den Hüften; in dieser Stellung machen beide 4 Wiegeschritte seitwärts, H. links beginnend, L. rechts, H. bemüht sich, dem schmollenden Lieschen ins Gesicht zu schauen.

Lied. Ha, ha ha ha ha!
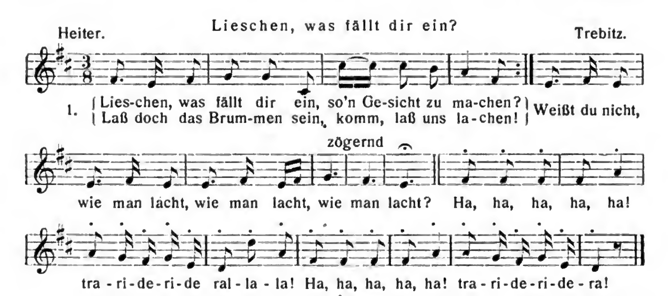
Darst. Fassung der rechten Hände und Rad rechts gelaufen mit kurzen Schritten, L. immer noch zögernd.

Lied. tra-ri-de-ri-de-ral-la-la!

Darst. H. dreht sich lustig ganz um sich herum unter der gefaßten Hand L.

Lied. Ha, ha ha ha ha!

Darst. Rad links.



2. Lieschen, komm in den Reih'n, mußt mit uns singen! Darfst nicht mehr böse sein, komm, laß uns springen! Weißt du nicht, wie man springt? „Ei, auf zwei Beinen! Heidideldidel hopsasa! Ei, auf zwei Beinen! Heidideldidelda!"

Aus Pletsch „Spielgefährten".

Lied. tra-ri-de-ri-de-ral-la-la!

Darst. Liesel dreht sich ganz um sich herum unter der gefaßten Hand H.

Es erübrigt sich wohl; auf die Beschreibung der Schrittarten einzugehen, da es uns hier in diesem Zusammenhange nur darauf ankommt, zu sehen, wie neue Tänze zu Leben erstehen können.

Die zweite Strophe wurde von den Mädchen ähnlich gespielt; sie meinten, nur die neue Texteinfügung, ob Lieschen nicht springen könne, in den Tanz als Neues aufnehmen zu müssen. Das erinnerte mich wieder an Volkstänze, die gern denselben Tanz mit nur wenigen Abänderungen wiederholen, woraus sich dann die „Touren" ergeben.

Kleinere Kinder faßten dasselbe Lied ganz anders auf. Ich habe versucht, mit Hilfe der Photographie einmal festzuhalten, wie Kinder im dritten Schuljahr dieses Lied als Spiel ausführen. Aber auch die Entstehung dieses Spieles ist interessant und mag hier erzählt sein. Ich mußte der Klasse als Vertretung für den erkrankten Gesanglehrer eine Singstunde geben. Die Kinder wunderten sich, daß ich ohne Geige in die Stunde kam, und ich sagte ihnen dann noch, daß ich überhaupt nicht viel wisse und könne. „O, wir haben ein Liederbuch!" und mit Stolz wurde mir das gezeigt. Das wollten wir benutzen und wir suchten Lieder, die wir singen konnten. Dazwischen war auch das Lied „Es klappert die Mühle am rauschenden Bach". Die Kinder machten Bewegungen dazu, Handklappen u. a. Das interessierte mich ganz besonders und ich fragte, ob in dem Liederbuch nicht noch mehr Lieder seien, zu denen man Bewegungen machen könne. Alle Kinder suchten. Bald kam eines damit: „O ja, Lieschen was fällt dir ein". Wir sangen es, damit ich das Lied kennen lernen sollte. Wie kann man denn dazu Bewegungen machen? fragte ich. „O!" und nun ging es los, das Kinderschaffen, und so fein und so selbständig, wie sonst nur Kinder daheim spielen, wenn sie sich ganz selbst überlassen sind. Es war ein Kind mit Namen Lieschen in der Klasse. Das mußte herbei. Man sieht es auf der Abb. 1 (S. 59) in der Mitte des Kreises stehen. Dem Lieschen wurde zudiktiert, was es tun solle, es müsse ein Gesicht machen und schmollen. Und andere Kinder gingen im Kreis herum und drohten ihm zu. Man beobachte auf der Abbildung einmal den Gesichtsausdruck der herumgehenden Kinder. Wie das Spiel alle interessiert und wie sich alle dem Mittelpunkt, dem Lieschen zuwenden.



Abb. 4.

Hat man das jemals beim Reigen erreicht? Und wie sie es lustig fragen: Weißt du nicht, wie man lacht? Ich finde, dieses Fragen läßt sich den Kindern auf Abb. 2 deutlich ablesen. Dann folgt das Herumtanzen, das Abb. 3 festhält. Rechter, kindlicher Übermut spricht uns aus den Körpern entgegen. Wer könnte durch einen streng vorgeschriebenen gymnastischen Unterricht – vielleicht gar durch einen rhythmisch musikalischen – solche Anmut, solche urwüchsige Grazie erziehen?*)

Ich glaube noch immer mit Schiller, daß nur das freie Spiel der Glieder Schönheit bringt. – Abb. 4 veranschaulicht uns dann, wie die Kinder zum zweiten Verse tanzen. Auch sie hatten als Neues, Wesentliches das Springen aufgefaßt. Durch fröhliches Beinspreizen zeigen sie dem Lieschen die Beine, die so gut springen können. Eines der Kinder wurde in den Kreis geschickt, um dem Lieschen die Hände vom Gesicht fortzuziehen, es anzufassen und mit ihm zu springen; natürlich läßt sich das Lieschen dazu herbei.

Ein solcher selbst erdachter Reigen ist für die Kinder ein Erlebnis, welches ihnen für lange Zeit Freude bereitet. Wenn das Heben der produktiven Kräfte in der Kindesnatur unsere Aufgabe ist, dann erreichen wir durch einen selbsterdachten Reigen, der uns wenige Stunden unserer wertvollen Übungszeit kostet, weit mehr, als durch den wochenlangen Drill der Reigen, wie sie uns unsere Turnliteratur noch immer in neuen Auflagen anbietet.

*) Besonders eine der Schülerinnen (auf dem Bilde S. 61 links) erleichtert uns durch sein leichtes Kleidchen, welches die Körperbewegungen deutlich hervortreten läßt, unsere Beobachtung. Müßte man nicht immer bei Kinderspiel auf möglichst leichte Kleidung dringen?

DRITTER INTERNATIONALER KONGRESS ZUR FÖRDERUNG DES ZEICHEN- UND KUNSTUNTERRICHTS

London, 3.–8. Aug. 1908.

Der erste internationale Kongreß zur Förderung des Zeichen- und Kunstunterrichts hat während der Weltausstellung in Paris 1900 getagt. Daß die neuen

Fragen, die hier erörtert wurden, aktuell sind, bewies auch der zweite Kongreß zu Bern 1904. Etwa 800 Mitglieder, die 21 Nationen angehören, haben daran teilgenommen. Zum nächsten Kongreßort wurde London gewählt. Die in Bern gegründete Fédération Internationale de l'Enseignement du Dessin hat die Vorbereitungen für den Kongreß getroffen und für seine Sitzungen die Woche vom 3.–8. August d. J. bestimmt. Das Britische Organisationskomitee (London EC, Cannon Street 151) versendet jetzt die Einladungen zum III. Internationalen Kongreß zur Förderung des Zeichen- und Kunstunterrichts.

Es ist anzunehmen, daß auch dieser Kongreß wie die früheren von Abgeordneten der Regierungen, Vertretern von Vereinigungen und Gesellschaften und vielen privaten Mitgliedern aus allen Teilen der Welt besucht werden wird. Nationale Komitees haben in Amerika, Belgien, Deutschland, Frankreich, Holland, Italien, Österreich und der Schweiz die Förderung der Kongreßarbeiten in die Hand genommen.

Der Landesausschuß für das Deutsche Reich besteht aus den vom Berner Kongreß Beauftragten: Schulrat Dr. Georg Kerschensteiner-München, Seminaroberlehrer Karl Elßner-Dresden und Lehrer Carl Götze-Hamburg. Dem Ausschusse beigetreten sind Prof. L. Pallat vom Kultusministerium, Berlin, Dr. Peter Jessen, Direktor der Bibliothek am Kunstgewerbemuseum, Berlin, Paul Hermann, Maler und Zeichenlehrer, Dresden, Heinrich Grothmann, Zeichenlehrer, Groß-Lichterfelde und Zeichenlehrer Gattwinkel, Berlin.

Der Deutsche Landesausschuß hat zuerst in Berlin am 7. Mai 1907 und dann am 3. Aug. 1907 in London mit den Mitgliedern der Internationalen Föderation das Programm des Kongresses eingehend beraten und die Beteiligung des Deutschen Reiches in Aussicht gestellt.

Der Kongreß wird außer Vorträgen und Diskussion zum erstenmal eine Internationale Ausstellung von Arbeiten aus dem Zeichenunterricht und dem Handarbeitsunterricht der öffentlichen Schulen und kunstgewerblicher bzw. künstlerischer Fachschulen umfassen.

Während des Kongresses soll den Mitgliedern außerdem die Gelegenheit geboten werden zur Besichtigung der Ausstellung der im nationalen Wettbewerb prämierten Arbeiten englischer Kunstschulen und der englisch-französischen Ausstellung in Earls Court, wo die technischen und Kunst-Schulen Frankreichs ihre Arbeiten zeigen werden.

Die Vorträge und Diskussionen werden die folgenden Themen behandeln:

1. Zeichnen, Modellieren und Handfertigkeit im allgemeinen,
2. Methoden und Lehrplan des Zeichenunterrichts in den verschiedenen Schularten (vom Kindergarten bis zur Hochschule),
3. Ausbildung der Zeichenlehrer,
4. Organisation des gewerblichen und kunstgewerblichen Unterrichts,
5. Vereinfachung der Zeichen und Symbole im mechanischen Zeichnen,
6. Mittel zur Verbreitung künstlerischen Verständnisses und zur Entwicklung des Geschmacks,
7. Feststellung der gebräuchlichen technischen Ausdrücke im Zeichenunterricht,
8. Untersuchungen über die der Natur und den Kräften des Kindes angepaßte Zeichenmethode.

Die Referate (in deutscher, englischer oder französischer Sprache) müssen zuerst dem Landesausschusse (z. H. des Seminaroberlehrers K. Elßner-Dresden) für die Zusammenstellung eines für die Mitglieder des Kongresses vorzubereitenden Generalberichts eingereicht werden. Den Referaten müssen kurze Inhaltsangaben in Form von Thesen angefügt sein.

Die Kongreßleitung hat die Redezeit für den Referenten auf 15 Minuten, für die Diskussion auf je 10 Minuten beschränkt. Wünschenswert ist es, daß die Referenten

ihre Ausführungen so weit wie möglich an Zeichnungen oder anderen Arbeiten verdeutlichen, wenn angängig auch durch Zeichnungen an der Tafel während des Vortrags.

Alle Referate werden vor dem gesamten Kongreß erörtert. Sektionen sollen nicht gebildet werden.

Der Deutsche Landesausschuß hat vorläufig zwei Referate angemeldet, und zwar werden

Dr. G. Kerschensteiner „Über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung" und

Dr. Peter Jessen-Berlin „Über den Handfertigkeitsunterricht in Deutschland" sprechen.

Die mit dem Kongreß verbundene Internationale Ausstellung wird Arbeiten aus dem Zeichen- und Kunstunterricht aller Schulen in solchem Umfange und in einer Anordnung bieten, daß eine umfassende Einsicht in den gegenwärtigen Betrieb dieser Unterrichtsgebiete möglich ist. Insbesondere soll neuen Lehrversuchen ausreichender Raum gegeben werden.

Amerika, Deutschland, England, Frankreich, Österreich und Japan haben ihre Zustimmung zur Beschickung dieser Ausstellung schon gegeben.

Der Deutsche Landesausschuß bereitet in Übereinstimmung mit den Regierungen eine internationale Ausstellung von Arbeiten aus den Volksschulen, höheren Schulen, Lehrerseminaren und Zeichenlehrerbildungsanstalten vor. Ob auch künstlerische Fachschulen herangezogen werden, ist noch unentschieden. Die Jahresarbeiten aus je einer Schule dieser Schulgattungen sollen in einer Repräsentativausstellung zeigen, wohin die fortschreitende Entwicklung des Zeichen- und Kunstunterrichts in Deutschland strebt. Außerdem sollen alle neuen Versuche, die fruchtbare Anregungen zu einem besseren Lehrverfahren bieten, zu einer besonderen Ausstellung vereinigt werden.

Eine in Aussicht genommene Druckschrift wird einen kurzen Bericht über die Fortschritte und Ergebnisse des deutschen Zeichen- und Kunstunterrichts geben. Die Redaktion dieser Schrift ist Carl Götze übertragen.

Anmeldungen zum Kongreß werden von dem Sekretär des Kongresses, C. N. Mathews, London EC 151 Cannon Street, entgegengenommen. Die Teilnehmerkarte kostet für offizielle Delegierte 16 M., für die übrigen Mitglieder 8 M.

Sekretär des deutschen Landesausschusses ist Dr. G. Kerschensteiner-München, Schatzmeister Professor L. Pallat-Berlin-W., Wilhelmstr. 68.

* * *

INTERNATIONAL MORAL EDUCATION CONGRESS

Auch dieser Kongreß für die Fragen der sittlichen Erziehung wird für London (September d. J.) vorbereitet. Die Beziehungen zwischen Schule und Haus, Aufgaben der Schulorganisation, Fragen der Schuldisziplin, der Moral- und der staatsbürgerliche Unterricht, das Verhältnis der ästhetischen zur physischen und sittlichen Erziehung, die Bedeutung des Ethischen im Schulunterricht und in der Fortbildungsschule u. a. m. sollen erörtert werden. Außerdem wird die Gründung einer internationalen Zeitschrift für sittliche Erziehung und einer internationalen Zentrale für dieselben Aufgaben zur Beratung kommen. Der Kongreß wird nicht ethische Grenzfragen behandeln, sondern seine Arbeiten auf die Aufgaben beschränken, welche das Interesse derer finden, die die öffentliche Erziehung vom sittlichen Standpunkt werten.

RUNDSCHAU

GEGEN DEN HISTORISMUS

„Den Gefahren der Historie nachspürend, haben wir allen diesen Gefahren uns am stärksten ausgesetzt befunden: wir selbst tragen die Spuren der Leiden, die infolge eines Übermaßes von Historie

über den Menschen der neuern Zeit gekommen sind, und gerade diese Abhandlung zeigt ... ihren modernen Charakter, den Charakter der schwachen Persönlichkeit. Und doch vertraue ich der inspirierenden Macht, die mir anstatt eines Genius das Fahrzeug lenkt, ich vertraue der Jugend, daß sie mich recht geführt hat, wenn sie mich jetzt zu einem Proteste gegen die historische Jugenderziehung des modernen Menschen nötigt, und wenn der Protestierende fordert, daß der Mensch vor allem Leben lerne und nur im Dienste des erlernten Lebens die Historie gebrauche. Man muß jung sein, um diesen Protest zu verstehen, ja man kann, bei der zeitigen Grauhaarigkeit der jetzigen Jugend, kaum jung genug sein, um zu spüren, wogegen hier eigentlich protestiert wird. Wenn schon, wie Gibbon sagt, nichts als Zeit, aber sehr viel Zeit dazu gehört, daß eine Welt untergeht, so gehört auch nur Zeit, aber noch viel mehr Zeit dazu, daß in Deutschland, dem ‚Lande der Allmählichkeit‘, ein falscher Begriff zugrunde geht. Immerhin: es gibt jetzt vielleicht hundert Menschen mehr, als vor hundert Jahren, welche wissen, was Poesie ist; vielleicht gibt es hundert Jahre später wieder hundert Menschen mehr, die inzwischen gelernt haben, was Kultur ist, und daß die Deutschen bis jetzt keine Kultur haben, so sehr sie auch reden und stolzieren mögen. Ihnen wird das so allgemeine Behagen der Deutschen an ihrer ‚Bildung‘ ebenso unglaublich und täppisch vorkommen, als uns die einstmalig anerkannte Klassizität Gottscheds oder die Geltung Ramlers als eines deutschen Pindar. Sie werden urteilen, daß diese Art Bildung nur eine Art Wissen um die Bildung, und dazu ein recht falsches und oberflächliches Wissen gewesen ist. Falsch und oberflächlich nämlich, weil man den Widerspruch zwischen Leben und Bildung ertrug, weil man das Charakteristische an der Bildung wahrer Kulturvölker gar nicht sah: daß die Kultur nur aus dem Leben herauswachsen und herausblühen kann, während sie bei den Deutschen wie eine papierne Blume aufgesteckt oder wie eine Überzuckerung übergegossen wird und deshalb immer lügnerisch und unfruchtbar bleiben muß. Die deutsche Jugenderziehung geht aber gerade von diesem falschen und unfruchtbaren Begriffe der Kultur aus ... ihr Resultat, recht empirisch-gemein angeschaut, ist der historisch-ästhetische Bildungsphilister, der altkluge und neuweise Schwätzer über Staat, Kirche und Kunst, das Sensorium für tausend Anempfindungen, der unersättliche Magen, der doch nicht weiß, was ein rechtschaffener Hunger und Durst ist. Daß eine Erziehung mit jenem Ziele und diesem Resultate eine widernatürliche ist, fühlt allein der Instinkt der Jugend, weil sie noch den Instinkt der Natur hat, der erst künstlich und gewaltsam durch jene Erziehung gebrochen wird.“ (Nietzsche.)

Der dritte Teil eines Jahrhunderts ist vergangen, seit jene Worte aus einem gequälten Herzen geschrieben worden sind, und wieviel ist inzwischen besser geworden? Trostlos wenig. Noch immer ist das Äußerste, wozu sich die Vertreter der Naturwissenschaften, die am meisten unter jener Unwirklichkeit des Bildungszieles leiden, aufzuraffen vermögen, die schüchterne Bemerkung, daß ihrer Wissenschaft doch kein geringerer Bildungswert innewohnt, als dem altphilologischen Unterrichte. Daß dieser letztere Unterricht nicht nur keinen vergleichbaren, sondern überhaupt einen negativen Bildungswert hat, daß man, kurz gesagt, vom Sprachenlernen eher dümmer als klüger wird, davon ist vielleicht eine sehr große Anzahl unsrer Zeitgenossen im Grunde ihres Herzens überzeugt. Wer aber derartiges auszusprechen wagt, verfällt der gesellschaftlichen Ächtung, die für jeden bereit gehalten wird, der öffentliche Geheimnisse verrät.

Vor wenigen Wochen habe ich in Wien in solchem Sinne vor einem Kreise von fünfhundert Zuhörern gesprochen. Niemals in meiner langen Laufbahn als

öffentlicher Redner bin ich öfter und stürmischer durch minutenlangen Beifall unterbrochen worden und niemals vorher habe ich so das Bewußtsein gehabt, vollständig das auszusprechen, was die vielköpfige Menge vor mir dachte und fühlte. Das ist mir ein Zeichen, daß es vorwärts geht. Es ist ein wunderlich Vergnügen für einen, der die Mittagshöhe seines Lebens überschritten hat, in der bevorstehenden Zeit gerade die Zeit zu erkennen, in deren Mitte er selbst gerne gelebt hätte, während er sich mit seiner eigenen Zeit beständig im Widerspruche fühlen mußte. Aber vielleicht ist dies gerade eines der wirksamsten Mittel, den einzelnen aus dem Persönlichkeitsbewußtsein zum Menschheitsbewußtsein hinaufzuführen.

Geheimrat Prof. Dr. Wilh. Ostwald (in d. Umschau XII. 1 „Entwicklung und Renaissance").

SPIELZEUG VON EIGENER HAND

VON E. TOUSSAINT-BERLIN

Am 23., 24. und 25. November 1907 veranstaltete der Ausschuß für volkstümliche Kunstpflege im Landesverein preußischer Volksschullehrerinnen in Verbindung mit dem Verein Berliner Volksschullehrerinnen, der Vereinigung Berliner Fachlehrerinnen und der literarischen Vereinigung im Berliner Lehrerverein eine Ausstellung, die befruchtend auf das Spiel des Kindes wirken sollte. Sie stellte den erziehlichen Wert des darstellenden und aufbauenden Spieles dar, indem das Kind schöpferische Tätigkeit entfaltet, seine Phantasie wachsen läßt und lernt, aus eigenem Willen und durch Aufbietung eigener Kraft das Spielzeug zu erringen und sich zu schaffen, was ihm begehrenswert erscheint.

Die Ausstellung zeigte zunächst Handwerkszeug, wie wir es unseren Kindern wünschen – darunter einen aus einer Kiste selbst hergestellten Werkzeugschrank und einen aus einer Zigarrenkiste mit ganz geringer Mühe hergestellten Nähkasten. Daran schloß sich das selbstgefertigte Spielzeug, und zwar zuerst das von Kindern unter dem Einfluß von Erwachsenen gefertigte. Dann kamen selbständige Kinderarbeiten „selbst ausgedacht! keiner hat geholfen!", wie der selbstgeschriebene Begleitzettel des einen kleinen Kunstwerks sagte –, eine Abteilung, die wieder einmal zeigte, was für ein glücklicher Erfindergeist in unseren Kindern steckt. Diese Abteilung hätte umfangreicher sein können, aber dann hätte doch vielleicht die Gefahr vorgelegen, daß Beeinflußtes mit darunter war. So war aber alles „garantiert unbeeinflußt", was da als selbständige Kinderarbeit gezeigt wurde.

Dem folgten Arbeiten von der Hand Erwachsener, die Eltern und Kindern Anregung geben sollten und auch tatsächlich gegeben haben, Anregungen, die schon für diese Weihnacht Verwertung gefunden.

Diese Abteilung wollte dreierlei sagen: Sie wollte den Kulturwert dieses Bastelns im Hause betonen und aus Heimkulturgründen dazu anregen, sie wollte beweisen, wie wenig solch Arbeiten zu kosten braucht, wenn man das Material, das zur Verfügung steht, verwendet, und sie wollte zeigen, daß man auch im Spielzeug geschmackbildend, sorgfältig und zweckmäßig bauen kann. Wir denken hierbei besonders an die mustergültige Puppenstube von E. Rust, Lehrerin in Berlin. Den Abschluß dieses methodisch geordneten Ganges bildete gutes käufliches Spielzeug, als Ergänzung der Kinder- und Elternbauten gedacht, und eine Würdigung des Baukastens in seinem erzieherischen Wert, in Beispiel (Bauen des Kindes nach eigener Phantasie) und Gegenbeispiel (Bauen nach Vorlagen).

Außer den angeführten Abteilungen wies die Ausstellung noch einige größere Aufbauten auf, bei denen durch Erde, Moos, Steine und dergleichen das selbstgefertigte Spielzeug zu Landschaften zusammengefügt und hin und wieder mit gekauftem Spielzeug, besonders Figuren von Menschen und Tieren, belebt war.

Besonders wichtig war es den Ver-

anstaltern der Ausstellung, zu betonen, daß solch selbstbauendes und zimmerndes Spielen mehr als bisher auch dem Mädchen gegönnt sein soll, daß auch dieses in diesem Spiel zu der Umsicht und Werkzeuggeschicklichkeit und Geistesgegenwart und Selbständigkeit heranwachsen möge, die im allgemeinen infolge unserer einseitigen Mädchenerziehung hauptsächlich beim Manne gefunden wird, und doch wohl in keinem Berufe so notwendig ist, wie in den besonderen weiblichen Berufen der Mutter, der Kranken- und Armenpflegerin, der Haushilfe und der Erzieherin. Die Berechtigung dieser Forderung ist natürlich nicht gleich von allen erkannt worden. Das alte Vorurteil: „dem Knaben Hammer und Zange und Säge, dem Mädchen Schere und Nadel und Faden" ist zu tief eingewurzelt. Und mancher meinte kopfschüttelnd, man sollte das Mädchen doch lieber bei dem „weiblichen" Werkzeuge lassen. Aber schließlich konnten selbst die überzeugtesten Gegner des Mädchenhandwerks nicht anders als zugeben, daß die Beschäftigung mit dem Handwerkszeug, das „Basteln", wie man hierzulande sagt, große ideelle, wirtschaftliche und – zuguterletzt – auch gesundheitliche Werte in sich schließe, so daß man kein Recht habe, das weibliche Geschlecht von vornherein davon auszuschließen. Das andere Vorurteil, daß nämlich das Mädchen doch wieder nichts Eigenes zustande bringen würde, daß es doch nicht schöpferisch tätig sein würde, weil das in seiner Natur nicht liege, mußte verstummen, gegenüber der Tatsache, daß gerade die gelungensten und interessantesten Dinge auf der Ausstellung von Mädchen und Frauen erdacht und gemacht waren, von dem primitiven, geistreichen, kleinen Puppenbett an, aus einer Pappschachtel hergestellt, von einer kleinen Siebenjährigen, bis zu der Robinsoninsel, von einer Lehrerin mit ihrer Hilfsschulklasse erbaut. So dürfen wir wohl hoffen, daß die Ausstellung auch wieder einen Schritt bedeuten möge auf dem Wege zur Befreiung der Frau von alten Erziehungsvorurteilen. Es wäre zu wünschen, daß die Ausstellung die Wichtigkeit des Handfertigkeitsunterrichts für Mädchen recht eindringlich zum Bewußtsein gebracht hätte. – Zum Schluß möchte ich nun noch auf das hinweisen, was für Schule und Pädagogen am meisten Wert hatte: Nämlich auf die Robinsoninsel. In den Berliner Hilfsschulen bildet der Robinson einen Teil des Pensums im Anschauungsunterricht. Um den Inhalt des Buches nun wirklich anschaulich zu verwerten, baute die Lehrerin mit ihrer Klasse die ganze Insel des Schiffbrüchigen mit Höhle, Haus, Wall und Graben, fertigte mit ihnen die Dinge an, die er sich macht, und ebenso, soweit es technisch zu bewältigen war, das gestrandete Gut, das er von dem Wrack herüberholt. In diesem „Spielen", wie die Kinder selbst es nannten, gewannen sie eine ganz ungeheure Menge von Fertigkeiten, Kenntnissen und Vorstellungen. Dazu kam eine große Anregung in naturgeschichtlicher Hinsicht, denn die Insel war nicht tot. Bäume, Strauchwerk und Grasboden waren aus lebendigem Grün, aus dem Walde geholt, gebildet, und die Kinder hatten nun Gelegenheit all die kleinen Pflänzchen zu beobachten, wie sie wachsen, blühen und Frucht tragen. Und manch Tierlein beobachteten sie, das in dem Zwergenwald wohnte. Steine und Baumrinde sammelten sie für die Insel, lernten fruchtbare Erde und unfruchtbaren Sand voneinander unterscheiden, sahen Muscheln am Strande, und begriffen Insel und Meer, kurzum, gewannen Anschauungen, wie sie nicht reicher sein können.

Diese Robinsoninsel nun war auch auf der Ausstellung und erweckte in uns allen den Wunsch: Dürften wir doch mit den normalen Schülern so arbeiten, wie es hier mit den schwachbegabten geschehen! So gab die Ausstellung mannigfache Anregung. Und erfreulich war der Erfolg bei Eltern, Kollegen und nicht zum letzten bei den Behörden. Möge die Arbeit gute Frucht tragen!

URGESCHICHTE DER KULTUR ALS UNTERRICHTSSTOFF

VON ARTHUR BONUS

Ich pflege meine Kinder peripatetisch zu unterrichten.

Ich ließ sie Fragen an mich stellen und beantwortete sie, wenn es ging, gleich. Ich habe aber stets Gewicht darauf gelegt, die Kinder merken zu lassen, daß ich nicht alles wisse, sondern mich selbst unterrichte. Ich habe nicht gemerkt, daß meine Autorität darunter gelitten hätte; es schien mir aber gut und gesund, wenn sie früh einen Eindruck von der Relativität alles Wissens und aller Dinge überhaupt bekämen.

Meine Kinder waren darauf gekommen, mich nach der Herkunft aller möglichen Dinge zu fragen. Einmal fragten sie mich nach den Gaslaternen, an denen wir vorübergingen. Und dann darnach, wie das Gas erfunden worden wäre. Da kam es, daß ich die verschiedenen Tatsachen in das Leben eines Mannes zusammenzog. Ich erzählte ganz anekdotisch vom ersten Bemerken brennbarer Luft in Kohlenbergwerken, von jenen primitiven ersten Gaslaternen auf nächtlichen Ritten, ersten Gedanken, Plänen, Phantasien. Ich ließ meine eigene Phantasie die Dinge lebendig werden, Gestalt annehmen, in einem Menschenleben sozusagen in Funktion treten.

Von jetzt ab setzten meine Kinder stets zu ihren Fragen hinzu: „Aber eine Geschichte!“ Ich fand, daß sie recht hatten. Alle Beziehungen der Sache, alle in ihr liegenden Schwierigkeiten gewannen überraschend an Plastik und Eindringlichkeit, indem sie so zu Erfahrungen, Schwierigkeiten, Nöten, Gefahren und Rettungen wurden, kurz, in Aktion traten.

Zuletzt nahm ich mir einen Heidenmut und konstruierte eine ganze Urgeschichte der menschlichen Kultur in das Leben zwar nicht mehr eines Mannes, aber einer Familie hinein. Den Namen des Ahnherrn bildete der Zufall. Die Namen der späteren Erfinder wurden nach ihren Erfindungen als Ehrennamen verliehen und die Kinder halfen bald, damit es recht lustige Namen gäbe.

Um eine Anschauung zu geben, lasse ich den Anfang meiner damaligen Erzählung folgen.

Ich bemerke: es gehört etwas Mut dazu, man darf sein wissenschaftliches Gewissen sich nicht zu mausig machen lassen. Es kommt ja in aller Welt für diesen Zweck gar nichts darauf an, daß alles nachweisbar richtig sei, sondern, daß eine Einsicht in die Zusammenhänge entstehe und besonders darein, wie wunderbar von Rechts wegen alle so gleichgültig scheinenden Dinge sind.

Ich beginne also und gebe meiner Probe den Namen:

Kukuro und das große Rote.

Zu der Zeit, als die Menschen noch keine Kleider trugen, und wohnten, wo es heiß war, da lebte ein Mann, der hatte einen Sohn, der hieß Kukuro.

Eines Tages saßen sie auf einem Baumstumpf und aßen. Der Vater aß eine große Kokosfrucht, der Junge eine Banane. Das sind lange Früchte, wie große Schoten anzusehen. Sie wachsen auf Bäumen, immer eine ganze Menge in einem Büschel.

Der Vater sagte: „Wir hätten es gut, wenn nur die wilden Tiere nicht wären!“ Da erzählte er, wie sein Bruder sich zur Nacht auf einen breiten Baumast gelegt hatte, und ein großes Tier ihn ausgekundschaftet und sich geholt hätte.

Kukuro hatte schon oft von solchen schrecklichen Dingen gehört; er sagte: „Gibt es denn gar nichts, wovor die wilden Tiere Angst haben?“

Da sagte der Vater: „Es gibt wohl etwas, aber davor haben wir auch Angst. Das ist das große Rote, das herunter kommt auf die Erde, wenn es sehr heiß gewesen ist. Dann wird es dunkel am Himmel und alles fürchtet sich; plötzlich kommt das große Rote herab und nicht lange darnach fängt es an furchtbar zu poltern. Einmal waren wir in einer breiten Steppe; wir waren auf einen steinigen Hügel gegangen, der dort war; denn das Dunkel und das große Rote war dagewesen und war abgezogen und wir wollten wissen, wo es hinzöge. Als wir lange gesehen hatten, wurde es hinter uns wieder dunkel, der ganze Himmel; wir wunderten uns, denn es schien uns noch lange nicht Zeit zur Nacht; aber schließlich gaben wir uns drein; wir waren auch furchtbar müde; wir legten uns hin und schliefen oben auf dem Hügel, wo wir waren; denn der grüne Wald war weit. Als wir eine Weile gelegen und geschlafen hatten, wachten wir davon auf, daß es uns in die Nasen fraß; wir erhoben uns und weckten uns gegenseitig; da war es heller wie vorher, aber nicht, als wenn es Tag wäre, sondern rötlich: der ganze Himmel war rot; zugleich war ein furchtbares Toben, wir sprachen gerade davon, ob wir fliehen wollten, da kam es schon heran, wilde furchtbare Tiere, manche mit gelben Mähnen, manche mit bunten Flecken, die schnellsten voran, dann schwerere, langsamere, die mit den großen Hörnern und die mit Nasen, die bis zur Erde reichen, und vor unserem Hügel teilte sich die ganze Masse; es war, als ob sie es merkten, daß es sie aufhalten würde, wenn sie über ihn den Weg nähmen. Dabei wurde es immer wärmer, zuletzt so fürchterlich heiß, wie es selbst, wenn das große Rote kommen soll, nicht ist; eben wollten wir trotz der schrecklichen Tiere auch vom Hügel herunterfliehen, da war es schon neben uns; einen, der hinunterlief, faßte es, er lief zurück, schrie aber furchtbar, sagte, es habe ihn gebissen, schwoll auch schrecklich an, und lag lange so; wir anderen waren oben geblieben, das große Rote aber war so

groß und breit geworden wie ein Wald, und dieser rote Wald war an dem Hügel vorbeigelaufen, wie die Tiere vor ihm. Wir waren sehr erschrocken, aber dann war alles vorbei; nur wie sah die Steppe aus, ganz braun und abgefressen und machte uns übel in der Nase. Wir aber zogen unter die Bäume in den grünen Wald und aßen kühle Früchte. Davon weiß ich, was die Tiere fürchten. Aber wie sollten wir es weniger fürchten; denn der eine, den es gebissen hat, weil er hinunterlief, starb davon."

Kukuro sagte: „Ob man das große Rote nicht als Freund haben könnte? daß es einem helfen möchte gegen die wilden Tiere?"

Der Vater antwortete: „Da könnte man ebensogut sagen, daß man die wilden Tiere selbst zu Freunden haben wollte!"

Kukuro aber dachte immerfort daran und träumte davon, wie man das große Rote fangen und sich freund machen könne. Jedesmal, wenn ein Wetter am Himmel heraufkam, brach er auf und lief ihm entgegen. Dann stand er da, ganz durchnäßt und frostig, aber das Rote gelang es ihm nie zu erreichen.

Das dauerte jahrelang, bis er einmal mitten in das Gewitter gekommen war und das Rote um ihn herumzuckte und immer zugleich oben in den Wolken tobte. Da war es, daß das Rote in einen alten morschen Baum unmittelbar neben ihm hineinsprang und darin sich fing. Immerfort sprang es in großen Sätzen in die Höhe, um wieder in den Himmel zurückzuspringen, aber der Himmel war zu hoch, und so hoch es auch sprang, fiel es doch wieder zurück. Kukuro lief immerfort um den Baum herum. Er wußte von seinem Vater und hatte es auch schon öfter selbst gesehen, daß das Rote, wenn es in den Himmel nicht zurück könne, zum Schluß in die Erde krieche; aber erst, wenn es den ganzen Baum aufgegessen habe. Wie sollte er es nur fangen? Plötzlich sah er einen Ast, der war lang und trocken und schwarz, aber da, wo er am Baume saß, da war das Rote und hatte ihn durchgefressen; eben fiel er mit Krachen herunter. An der einen Seite fraß das Rote mit großer Gier, aber die andere schwarze Seite stand weit nach auswärts. Da sprang Kukuro hinzu und ergriff das herausragende Ende und schwang es und rief: „Ich habe es! ich habe das große Rote gefangen!" So lief er nach Hause und schwang immer den Ast, an dem das große Rote fraß.

Als sein Vater ihn so kommen sah und die anderen, die da wohnten, schrien sie, daß es gellte, warfen sich auf die Erde und rauften ihre Haare; sie riefen: „Das große Rote hat den Kukuro gefaßt! das große Rote frißt den Kukuro!"

Kukuro rief: „Das große Rote hat mich nicht gefaßt, sondern ich habe das große Rote gefangen und bringe es herbei."

Da riefen sein Vater und die anderen: „Wirf es fort, Kukuro, wirf es fort, wirf es in das große Wasser! das kann es nicht ertragen, wirf es in das große Wasser, daß es nicht uns alle fresse!"

Kukuro sagte: „Sieben Jahre laufe ich bei jedem Wetter hinter dem Roten, um es zu fangen, und da ich es endlich gefangen habe, da soll ich es in das große Wasser werfen? Das werde ich gewiß nicht tun.“

Da nahmen sie Steine und Holzstücke und riefen: „Bringe das Rote weg, Kukuro, daß es dich und uns nicht fresse, sonst werfen wir dich mit den Steinen tot, daß du uns nicht ins Unglück bringst!“

Da, als der erste Stein den Kukuro traf, kehrte er um und lief fort.

Er lief, bis er an eine sandige Stelle kam zwischen drei sehr hohen Bäumen nicht weit vom Waldrande; dort legte er das Rote hin und holte Holz herbei, um das große Rote zu füttern, daß es nicht in die Erde krieche. Er warf ihm immer mehr zu; und je mehr es bekam, desto froher sprang es von einem Ast auf den anderen. An diesem Tage hatte Kukuro zu tun; er lief den ganzen Tag im Walde herum und holte Holz; alles gab er dem Roten zu fressen, und das Rote wurde immer fröhlicher und ausgelassener und wilder und immer größer und sprang immer weiter und höher. Zuletzt bekam Kukuro Angst, daß es doch noch so groß und stark werde, wenn er ihm weiter so viel zu fressen gäbe, daß es bis oben in die hohen Äste der drei Bäume und von da aus in den Himmel spränge und weg wäre. Auch wurde die Wärme so groß und stark, daß es ihm Angst machte; und manchmal biß es ihn sogar von weitem, wenn es so wild umhersprang; da wartete Kukuro, ehe er ihm neues gab, und stapelte, was er nun noch fand und holte, an einem Platze in der Nähe auf, nicht zu nahe, daß das Rote nicht etwa hineinspränge.

So lebte Kukuro lange mit seinem Roten zusammen, er fütterte es jeden Tag, immer so viel, daß es nicht traurig war, aber nicht mehr so viel, daß es zu wild wurde und ihn biß. Er hatte auch bald gemerkt, daß es nasses Holz nicht mochte, aber trockenes um so lieber. Da hatte er immer einen großen Vorrat, einen großen Haufen liegen. Wenn dann wirklich einmal ein Regen kam, so wurde wohl das oberste naß, aber das unterste blieb trocken. Dafür gab das große Rote ihm Wärme in den kühlen Nächten, und vor allem schützte es ihn vor den wilden Tieren; denn von denen traute kein einziges sich in seine Nähe.

Darüber war Kukuro dem großen Roten sehr dankbar und liebte es und war besorgt, ihm immer das zu schaffen, was es gern hatte.

Eines Tages geschah es, daß ein wildes Tier um den Platz herumschlich, an dem Kukuro das große Rote pflegte. Immer blieb es in einiger Entfernung zwischen den Bäumen, aber immer sah es so gierig auf Kukuro, daß er wohl merkte, es sei auf ihn abgesehen, wenn er etwa, wie es seine Gewohnheit war, vom Platze hinweg in den Wald nach Holz gehen würde. Er ging deshalb diesen Tag gar nicht hinweg.

In der Nacht traute er sich nicht zu schlafen; und obwohl er wußte, daß

das Tier ihn an dem Platze, wo das Rote wohnte, nicht angreifen würde, fand er in seiner Unruhe doch keinen Schlaf.

Um Mitternacht, als alles am ruhigsten war, hörte er in seiner Nähe deutlich schnarchen, als wenn einer sehr tief schliefe. Er stand auf und suchte.

Richtig, gar nicht allzu fern von seinem Platze lag das Tier, das er tagüber gesehen hatte. Es war nicht allzu groß, sah aber sehr stark aus, hatte lange braunrote Haare. Kukuro dachte hin und her. Wenn dieses Tier ihm im Wachen begegnete, draußen, fern vom Roten, war es um ihn geschehen, denn es war sicherlich stärker als er; da ging er an einen Ort, wo er einen großen Stein wußte, so groß, daß er ihn gerade noch mit größter Mühe schleppen konnte; den nahm er auf, trug ihn mit Anstrengung zu dem Orte, wo das Tier schlief, hob ihn über dessen Kopf, so hoch er konnte, und schmetterte ihn herab. Das gab ein schreckliches Krachen und ein noch schrecklicheres Brüllen — und Strampeln —, Kukuro lief so schnell er konnte zu seinem Roten und sah von dort aus zu, was weiter geschehe. Eine Weile strampelte und rumorte und tat es noch, dann wurde es so still, wie es sonst in der tiefen Nacht war.

Kukuro legte sich nieder, und nun konnte er wieder schlafen.

Am andern Morgen erwachte er etwas später als sonst. Er suchte sich zu erinnern, was das gewesen war, was er getan hatte; da war doch irgend etwas geschehen; er fühlte auch noch in seinen Armen etwas von besonderer Anstrengung — da fiel ihm ein: er hatte den großen Stein getragen. Er hatte ihn gehoben und getragen und dem braunen Tier auf den Kopf fallen lassen. Er sah nach der Richtung hin, das Tier schien da noch zu liegen; er ging ganz vorsichtig hin, es rührte sich nicht. Lange traute er sich nicht näher heran, dann endlich berührte er es, es tat ihm nichts. Ganz zum Schluß zog er es am Schwanze ein Stück näher an das große Rote heran, zeigte es ihm und besah es sich selbst genauer.

Es sah schön aus! Es hatte einen dicken Haarpelz um den ganzen Leib, nicht bloß am Kopf wie Kukuro. „Ei," sagte Kukuro, „darin brauchst du freilich nicht zu frieren, selbst wenn du auf dem nassen Boden liegst!"

Ob wohl das große Rote dieses schöne Haar gerne fräße? sah es nicht dem Gras ganz ähnlich, dem von der Hitze dürren, das es so gern fraß? darnach es sprang und hüpfte? Zuletzt entschloß er sich, er nahm mit großer Anstrengung das Tier auf und warf es dem Roten zum Fressen hin.

Das große Rote leckte gierig um das Tier herum, sprang und hüpfte, dann aber wurde es kleiner und kleiner, Kukuro gab schleunigst Heu und trockenes Holz dazu, da wurde es wieder größer und stärker. Auf einmal begann es zu schmatzen, gerade wie Kukuro, wenn er eine Melone aß.

„Das schmeckt dir", sagte Kukuro, „mein liebes Rotes. Man hört es!" Da freute sich Kukuro, daß das große Rote es so gut hätte.

Sehr lange hatte das große Rote daran zu fressen, aber zuletzt wurde das Tier immer schwärzer, und Kukuro dachte, daß es ihm nicht mehr gefalle. Da nahm er einen langen Ast, an dem noch ein Stück vom Querast dran war wie ein Haken. Damit langte er sich das Tier wieder heraus. Das sah nun freilich ganz und gar anders aus als vorher. Ob es wohl wirklich so gut schmeckt, dachte Kukuro, wie es sich anließ, als das große Rote es fraß? Er nahm einen Stein mit spitzen Ecken und scharfen Kanten, den er einmal gefunden hatte und mit dem er schon mancherlei entzwei gemacht hatte, was er nicht zerreißen konnte; mit dem wühlte er in dem Tiere herum, riß dazu mit den Händen an den Beinen, bis er ein Stück losbekam; es saß auch nicht mehr so fest, wie Kukuros Hände an seinem Leibe saßen; das große Rote hatte das Fleisch weicher gemacht. Nun schmeckte er es: O, ja, es schmeckte schön! er aß immerfort, bis er gar nicht mehr konnte; darnach legte er sich hin und schlief sofort ein. Er schlief tief und fest, dazu wilder als sonst. Er hieb sich mit allerlei Tieren herum, die lange Haare hatten, und die er dem großen Roten gab; endlich wachte er auf, er hatte ein Gefühl, als müsse er eine Melone essen, womöglich aber zwei. Oder gar von dem Bache trinken, wie die Tiere! Das tat er; dann aß er wieder von dem Tiere. So ging es einige Tage. Am dritten Tage schmeckte das Fleisch nicht mehr so gut als vorher; am vierten tat es ihm in der Nase übel und widerstand ihm im Munde, als er es essen wollte, am fünften entschloß er sich endlich, die Reste wegzubringen, weil er es in der Nase nicht mehr aushalten konnte.

Da hatte er für eine ganze Weile genug vom Tierfleisch.

Eines Tages geschah etwas Schreckliches. Schon am frühen Morgen begann es. Da erwachte er nämlich von einem heftigen Zischen, wie das Rote es ausstieß, wenn es Nasses zu fressen bekam. Es regnete. Das hatte es schon mitunter getan, aber immer bisher hatte das hohe Blätterdach der großen Bäume, die herumstanden, einigen Schutz gegeben. Jetzt aber schien es schlimmer zu kommen; das Blätterdach war durchnäßt. Von Zeit zu Zeit kam ein ganzes Büschel von Wasser heruntergeschossen; dann machte das Rote ärgerlich „Sch!"

Kukuro sprang auf; das Rote war viel kleiner geworden, als es gewöhnlich morgens war. Er holte Holz, aber das war alles auch naß; selbst der große Haufen war diesmal durchgenäßt. Derweilen wurde das ärgerliche Zischen immer stärker und das Rote immer kleiner; Kukuro merkte, es wollte in die Erde kriechen.

„Ach du liebes Rotes" rief Kukuro, „ach du gutes Rotes, verlasse mich doch nicht, du gabst mir Wärme bisher und Schutz vor den wilden Tieren, wer soll mir nun helfen? denn mein Vater und meine Genossen sind weit, wenn nun mich ein Tier anfällt, da wirst du mir nicht helfen, keiner wird mir helfen. Ach du gutes Rotes, was habe ich dir denn getan, daß du mich ver-

lassen willst, habe ich dir nicht immer schönes Holz gegeben, dürres, gutes?" – Indem er so sprach, zischte das Rote fest und laut und kroch unter das Holz. Kukuro jammerte noch lange. Endlich hörte der schreckliche Regen auf. Kukuro lief hinzu, das Rote war schon fort. Er jammerte sehr, indem er immer weiter und tiefer im Haufen suchte; ganz zuletzt fand er es, da war es ganz, ganz klein. Und ganz traurig war es, sprang nicht mehr und hüpfte nicht mehr und war ganz stille.

„Ach du liebes Rotes!" sagte Kukuro, „wie bist du klein und traurig, soll ich dir etwas suchen, was gut schmeckt?" Als Kukuro so zu dem Roten sprach, da glänzte das Rote; da fragte er es noch einmal ebenso, noch lauter und stärker, da glänzte es wieder, noch heller als vorhin; Kukuro sprang auf und suchte seinen Haufen trockenes Gras durch, aber das war alles ganz und gar naß.

Endlich fiel ihm der hohle Baum ein, der gar nicht weit von hier stand, in dem er sich einmal beim Regen verborgen hatte. Damals war kein Tropfen hineingekommen, das kleine Holzgrus, das darin lag, konnte noch nicht naß sein. Schnell wie das Rote selbst, wenn es vom Himmel kommt, lief er dahin; richtig, da war noch viel, viel trockenes Zeug, Holzmull. Er nahm es heraus, so viel er tragen konnte, und lief, was die Beine wollten. „Hier hast du etwas Schönes, Trockenes, vom allerbesten, was ich weiß, daß du liebst", sagte er, und wie er es sagte, glänzte das Rote, als freute es sich. Aber es sprang nicht hinein. „Springe doch hinein in das schöne Trockene", sagte Kukuro, „liebes Rotes", und das Rote glänzte und lachte, aber es sprang nicht. Immer lauter sprach er, und immer wenn er stark und zischend sprach, lachte das Rote, aber es sprang nicht; zuletzt zischte er nur noch, und ganz zuletzt blies er.

Da lachte das Rote ganz hell auf und sprang hinein in das Morsche aus dem hohlen Baume, alsbald lief Kukuro, um mehr zu holen. Am Ende war so viel da, daß er es wagen konnte, etwas weiter hinwegzulaufen, ohne fürchten zu müssen, daß es derweile verhungerte. Er lief in den dichteren Wald, dahin, wo er Stellen wußte, an denen immer trockenes Holz sich finden läßt, auch nach dem stärksten Regen; da holte er einen tüchtigen Arm voll.

Als das Rote wieder ganz gesund war und lustig und Kukuro sah, daß es nicht weg wollte, da wurde er sehr froh, und sein erster Gedanke war, daß er ihm etwas Gutes tun wollte zum Danke, etwas besonders Feines ihm zu fressen bringen. Er ging den ganzen Tag herum und dachte nach. Gegen den Abend hatte er es gefunden!

Er nahm den schweren spitzigen Stein, suchte sich noch mehrere andere mit scharfen Kanten. Dann ging er nach dem Bache an eine Stelle, wo ein kleiner schmaler Pfad führte von Tierspuren, da legte er seine Steine unter einen großen Baum, sich selbst daneben zwischen dickes Unterholz, da hockte er stille.

Es dauerte nicht lange, so erscholl ein schreckliches Geschrei, und ein Tier trat hervor, das trug den Kopf voller Haare wie ein Mensch, aber der

Kopf war riesig groß, fast sah Kukuro nicht, worauf der Kopf ging, so klein war der übrige Leib des Tieres. Dann kam ein Tier, kleiner als das vorige, aber Kukuro sah ihm ordentlich die Kraft an in seinen dicken Beinen und Tatzen. Kukuro wartete voller Angst, aber es kamen nur große starke Tiere. Plötzlich nickte Kukuro vor sich hin, ihm war etwas eingefallen. Sobald er sah, daß kein neues Tier mehr kam, raffte er seine sämtlichen Steine zusammen und lief den Bach hinauf, da legte er sich an eine ähnliche Stelle. Hier waren die Tiere schon vorbei; aber nach einer Weile kamen sie vom Bache zurück. Zuerst erscholl ein dumpfes Gebrülle, furchtbar anzuhören, dann erschien ein riesengroßes, starkes Tier mit langen, braunen Zottelhaaren und am Kopfe mit dicken kurzen Hörnern; dann nach kurzer Weile ein etwas weniger großes Tier, das trug auf dem Kopfe Hörner, die waren wie Äste, schön verzweigt. Dann kamen andere große Tiere, meist solche, vor denen der Mensch keine Angst zu haben braucht, wie Kukuro wußte; sie fliehen eher selbst vor dem Menschen, als daß sie ihn anfallen und fressen; aber sie anzugreifen traute sich Kukuro doch auch nicht. Endlich als Kukuro schon ganz traurig war, kam noch etwas Kleines mit langen Ohren, schönem Fell, sehr ängstlichem Gesicht, das es vor Angst hin- und herdrehte; es hüpfte. Kukuro hob seinen Stein und warf es. Das Tierchen stieß einen kurzen Klagelaut aus, überhupfte sich und lag da. Kukuro sprang schnell hinzu, hob es an den Ohren auf und rannte, was er konnte; denn er fürchtete, die anderen könnten ihn verfolgen; das geschah aber nicht; er erreichte ruhig und unangefochten seinen Platz.

Da warf er seine Beute dem Roten in den Rachen, und es geschah alles wie jenesmal, als er das große schlafende Tier erschlagen hatte. Das Rote leckte schnell herum, duckte sich in sich zusammen und begann zu schmatzen, wie Kukuro schmatzte, wenn er Melone aß. Darnach holte sich Kukuro wiederum den Rest heraus, und wieder konnte er gar nicht genug davon essen und hieb sich in schwerem Schlafe mit wilden Tieren herum. Wieder fing auch das Tier nach wenigen Tagen an ihm übel in der Nase zu tun. Diesmal aber war nicht mehr viel übrig, und Kukuro aß nichts mehr, sondern schaffte was noch übrig war rasch hinweg.

Das Zweite, woran Kukuro dachte, als jener Regen so gut vorübergegangen war, das war dieses, wie man es wohl anfangen könne, das Wasser von dem Roten fernzuhalten, auch wenn es so in Strömen kam, daß die Blätter nichts mehr zurückhalten konnten. Drei Tage ging Kukuro im Walde herum, er sah sich die Stellen an, an denen er auch nach dem schlimmen Regen trockenes Holz gefunden hatte.

Am vierten Tage stand er früh auf und ging in den Wald; er suchte möglichst lange Äste zusammen; als er genug hatte, nahm er sie in den einen Arm und kletterte auf einen der Bäume, die zunächst der Stelle standen, an welcher er das große Rote pflegte. Kukuro konnte sehr gut klettern, alle seine Genossen konnten es. Sie mußten ja alle ihre Nahrung von den Bäumen

pflücken. Sie kletterten mit Händen und Füßen wie die Haarmenschen, die nicht sprechen konnten

Als Kukuro oben war, sah er die Äste lange an, dann warf er seine Stöcke quer darüber so dicht als möglich. Er holte Moos aus dem Walde und warf es oben darüber.

Als das nächste Mal ein Regen kam, drangen nur wenige Tröpfchen durch diese Decke.

Das Dritte, was sich Kukuro überlegte nach jenem bösen Regen, war, wie er könnte sein Holz und sein Heu trocken halten für den äußersten Fall.

Nachdem er für das große Rote ein so schönes Dach gemacht hatte, schien dies nicht mehr schwer; Kukuro baute auch dem Holze und zuletzt auch dem Grase ein Dach.

Eines Abends regnete es wieder, und als die Nachtkühle kam, war es sehr unangenehm, auf dem Erdboden zu liegen. Da sah Kukuro sich um. Er sah das Grasdach an. Das Heu darunter war ganz trocken. Da lag es sich schön. Das Dach hatte er schräg gemacht, nach dem Roten zu etwas höher als nach außen zu, von wo der Regen kam. Es war auch nicht zu weit vom Roten entfernt. Kukuro merkte, daß das große Rote ihm eine schöne Wärme schickte, die auch um ihn blieb.

Diese Nacht schlief Kukuro ganz besonders gut. Als er am anderen Morgen erwachte, dehnte und reckte er sich und sagte: „O wie habe ich diese Nacht schön geschlafen! Noch niemals habe ich so schön geschlafen.“ Da gab er dem großen Roten zum Dank dafür, daß es ihn so gut in der Regennacht gewärmt hatte, eine große Menge morsches Holz, das es am liebsten fraß, aber von dem Heu gab er ihm diesmal nicht. Das schien ihm jetzt, könnte er anders besser brauchen. Das große Rote aber sprang nach dem morschen Holze lustig umher, und indem wurde auch Kukuro immer lustiger, da fing er plötzlich an wie das Rote zu springen! er hüpfte umher; und wie das Rote bald hierhin, bald dorthin fuhr, so sprang er ihm nach und schließlich rings um das Rote herum. Dabei rief er immer das Rote an und lobte es, und richtete sich im Ton seiner Stimme darnach, wie er sprang und sagte: „O du liebes Rotes, du bist ein braver Helfer! mehr bist du mir als mein Vater mir ist, der mich verjagte! mehr bist du mir als meine Freunde mir waren, als ich noch welche hatte! sie konnten nicht so schützen vor Kälte und vor den wilden Tieren als du!“

So tanzte er und sang den halben Tag um das Rote herum. Je mehr er tanzte, desto lustiger wurde auch das große Rote, also daß es mit ihm tanzte und hin- und hersprang.

Seit er das merkte, tanzte und sang er öfter dem großen Roten zu Ehren.

Er ging nun auch öfter auf die Jagd, hinter seinen Baum, mit den harten Steinen.

Einmal hatte er ein größeres Stück Wild erlegt. Weil das Fleisch mehr war als sonst und außerdem es heißer als sonst war, so aß er ungeheuer viel, damit es eher alle würde.

Diese Nacht wälzte er sich viel herum auf seinem Lager; es geschah so viel und mancherlei Schreckliches. Die wilden Tiere kamen und wollten ihn beißen dafür, daß er eines von ihnen totgeschlagen hatte; dann aber wurde es immer düsterer an seinem Platze, auch das Rote schien traurig, es lief an der Erde herum; dann heulte irgend etwas immer lauter; zuletzt sah er seinen Vater kommen, der blutete, als hätte ihn ein wildes Tier gebissen, und er heulte. Endlich sah er auch das Tier, das den Vater gebissen hatte, und es kam auf ihn los; es erhob die Tatze, Kukuro wollte laufen, konnte aber nicht von der Stelle; das Tier haute ihn ganz stark, so daß ihm schwindlich wurde; er sprang auf und merkte, daß sein Dach, unter dem er lag, vom Winde umgeworfen war, und daß einer der Äste ihn gegen den Kopf geschlagen hatte. Er rieb sich die Stelle; da sah er, daß der Sturm auch das große Dach über dem Roten arg mitgenommen hatte, und daß heftiges Wasser durch die Lücke hernieder rann. Die eine Seite des Roten war schon ganz schwarz geworden; die andere war noch rot; er suchte sofort unter seinem trockenen Holze und fand auch gutes; das gab er dem Roten, daß es wieder lustiger wurde.

Als das geschehen war, setzte sich Kukuro auf sein Bette, das zerstört war, und dachte nach; nun war das Dach, das er so mühsam gebaut hatte, entzwei, auch sein kleines Bettdach. Das kleine Dach ließ sich schnell machen, aber das große war schwer gewesen. Und der nächste Sturm konnte es wieder herabholen. Wie man es nur fester machen könnte! Oder ob man es an einen anderen Platz bringen sollte, das große Rote selbst, wo vielleicht die Zweige oben sich näher waren und das Dach fester sein würde? Könnte man es denn wegbringen? Und weshalb nicht? Er hatte es ja damals, als es vom Himmel gekommen war, hierher getragen! Aber am meisten quälte ihn ein anderer Gedanke: daß sein Vater in der Nacht gekommen war und geheult hatte. Vielleicht hatte er ihn um Hilfe rufen wollen damit, daß er so heulte? Und überhaupt, wie hatte es doch sein Vater und seine Mutter so viel schlimmer als er! Es war ihm ganz recht, daß sein Lager entzwei war; er wollte es jetzt nicht besser haben als seine Eltern. Er wollte sogar das Rote verlassen! Aber als er den Plan gefaßt hatte, war ihm doch böse zumute; nicht weil er nun wieder im Kalten liegen sollte, sondern weil er das große Rote lieb hatte; er dachte auch, was das große Rote wohl dazu sagen würde. So gingen ihm die Gedanken hin und her im Kopfe.

Diesen Tag aß er fast gar nichts. Ehe er schlafen ging, nicht in sein Heubett, sondern auf den kalten Boden, sagte er zu dem Roten: „O du liebes Rotes, sag mir doch, was ich tun soll!“ Diese Worte sagte er immer vor sich hin, bis er einschlief.

Da richtete sich das große Rote plötzlich grade in die Höhe und war wie

ein großer Mann mit einem langen Bart und hellen Augen. Es wies mit dem Arme in die Richtung, aus der einst Kukuro gekommen war, und sagte: „Gehe nach Hause, ich werde mitkommen!" Damit erhob er sich hoch und höher und auf einmal sprang er auf und verschwand.

Als Kukuro erwachte, sah er ganz scheu nach dem Roten, ob es noch da sei. Richtig, da stand es noch, ganz grade stand es, fast wie da, als es zu ihm sprach. Und über ihm da sah er noch den weiten dunklen Weg, auf dem es in den Himmel gefahren war. Er hatte das schon oft gesehen, aber es nie verstanden. Nun wußte er es. Da bekam er große Ehrfurcht vor dem Roten, daß es sprechen konnte und so wohl und stark aussah und ihm helfen wollte, und aus dem Himmel kam und auch dahin gehen konnte. „Ich danke dir", sagte er, „daß du mit mir gehen willst, aber wird mein Vater auch nicht wieder solche Angst haben vor dir wie damals, als er und die anderen mich verjagten?" Aber das Rote antwortete diesmal nichts! es blieb grade und aufrecht stehen und bewegte sich kaum.

Kukuro dachte hin und her, er ging wie probeweise in der Richtung, in welche der große Mann gewiesen hatte. Aber soviel er sich nach ihm umsah, der blieb stehen.

Da dachte er wieder daran, wie er einst das große Rote aus dem Baume geholt und mitgenommen hatte. „Gewiß meint er es so", sagte er zu sich. Er kehrte um, nahm einen großen dicken Ast, hielt ihn lange dem großen Roten hin, bis es sich ordentlich fest darauf gesetzt hatte. Dann nahm er es wieder heraus und ging. Wie er schon eine kleine Strecke gegangen war, fiel ihm noch etwas ein; wenn sein Ast nicht reichte oder es zu regnen anfing? Auf alle Fälle war es gut, wenn das große Rote noch gut zu essen bekam, ehe er wegzog. Er nahm alles Holz, das er gesammelt hatte, und gab es dem Roten. Dann brach er ernsthaft auf.

Er wanderte unverdrossen vor sich hin in der Richtung, die er einst vor so langer Zeit gekommen war. Als es auf den Abend zu ging, fing er an, sich umzusehen, entweder, ob er seine Eltern oder ihre Spuren sehen könnte, oder ob er wenigstens einen guten Platz zum Übernachten finde.

Während er so um sich blickte, sah er hinter den nächsten Bäumen sich etwas bewegen, wie einen Menschen. Aber der Mensch fürchtete sich offenbar. Es war immer, als wollte er herankommen, aber fürchtete sich.

Plötzlich redete es, ganz deutlich sagte es: „Bruder Kukuro, hast du noch immer das große Rote in der Hand?"

Es war also sein Bruder, sein Bruder war es!

„Komm doch heran, Bruder", sagte er.

„Ich fürchte mich vor dem Roten da in deiner Hand!"

„Du brauchst dich nicht zu fürchten", sagte Kukuro, „das große Rote ist mein Freund geworden, es gibt mir Wärme, wenn es kalt ist, es verjagt die

wilden Tiere, wenn ich schlafe und mich nicht wehren kann, es gibt mir sogar zu essen!"

Da trat der andere langsam und immer noch furchtsam hinüber. Er trat auf die Seite von Kukuro, auf der das Rote nicht war, und fragte:

„Wo willst du nun hin, Kukuro?" fragte er.

Kukuro sagte: „Ich suche unsere Eltern, weil der Vater in der Nacht zu mir gekommen ist und mich um Hilfe gerufen hat vor wilden Tieren; deshalb habe ich das große Rote mitgenommen, damit es uns helfe."

„Unsere Eltern sind weiter weggezogen, du wirst sie heute nicht mehr finden! Bald nachdem du fort warest, wurden die Überfälle von den wilden Tieren immer häufiger und wir merkten, daß sie sich dahin gezogen hatten. Da wechselten wir. Und dann zog ich aus, um dich zu suchen. Aber spät finde ich dich, Bruder!"

Kukuro sagte: „Und doch war ich nicht so weit entfernt von hier, kaum eine Tagewanderung gegen Sonnenuntergang."

Da erschrak der Bruder und sagte voller Furcht: „So warst du da, Kukuro, wo das Riesengroße Tag und Nacht steht? Am Tage dunkel in Wolke gehüllt; nachts aber nackt und rötlich? Es reicht bis an den Himmel", sagte er, „manchmal greift es auch nach den Wolken oder nach den Sternen!"

„Sah es so aus?" fragte Kukuro und hielt den Ast, auf dem das Rote saß, vor sich gestreckt, daß es von ihm aufstieg.

„Ja, ja ganz ähnlich bei Tage, nur viel größer", sagte der Bruder.

„Dann ist es der Weg, den das große Rote immer nach dem Himmel zu hat. Überall, wo das große Rote ist, ist dieser Weg in den Himmel", sagte Kukuro.

Der Bruder sah scheu nach dem Roten. „Ich habe geglaubt", sagte er, „es sei da das Ende der Welt. Und ich ging nicht hin, weil ich mich fürchtete, daß ich herunterfallen würde." — — — —

Hiermit schließe ich — hoffentlich noch zur Zeit, bevor es langweilig wird.

In Wirklichkeit ging, wie gesagt, die Geschichte noch sehr viel weiter, fing im Grunde erst recht an. Es war ein Geschlecht von Erfindern. Man lernte die Dächer fester machen, binden, Matten flechten. Man lernte Töpfe formen, kochen. Man geriet darauf, Tiere zu zähmen. Man erfand Waffen. Man trennte sich, kam ans Wasser, baute Flöße, lernte rudern und den Einbaum lenken. Man geriet in Streit; der schwächere Teil zog in den See auf Pfähle. Man erfand Tauschmittel, Schmuck, erste Zeichenschrift. Manchmal wurde es gefährlich, manchmal dramatisch. Immer lag der Nachdruck auf der Motivierung.

Indessen die Probe kann genügen. Man sieht ungefähr die Möglichkeiten, die sich öffnen, zumal wenn jemand die Zeit und Kraft, die ich nicht hatte, hergeben könnte, eine solche Geschichte nach den verschiedensten Seiten hin zu vertiefen.

DIE ERZIEHUNG ZUR SPRACHLICHEN PHRASE

VON RUDOLF PANNWITZ

II.

SACHLICHE UND UNSACHLICHE SPRACHE

Die Sprache ist ein Gesellschaftswesen; darum arbeitet sie mit Symbolen, d. h. Verständigungszeichen. Unsere Sprechbewegungen sind etwas anderes, als was sie bedeuten. Wieso die eine Bewegung das eine und die andere Bewegung das andere bedeutet, das läßt sich fast gar nicht erforschen. Aber erforschbarer ist schon, wieso dieselben Worte denn Verschiedenes bedeuten. Das gehört nicht in die Urzeiten der Sprache. Gewiß! Die Urzeiten haben nie aufgehört; bei jedem Kinde kommen sie deutlich wieder. Aber die Schwierigkeit, sie zu erforschen, ist nicht, daß sie vor langer Zeit gewesen und sehr lange vorbei sind, sondern daß ein Mensch auf unsrer Entwicklungsstufe, d. h. ein erwachsener Kulturmensch, die Erlebnisse gar nicht mehr ahnen kann, auch wenn er sie, wie beim Kinde, vor sich sieht, durch die die allermeiste Wahl der Symbole zustande kommt. Denn das Kind wählt, wenn auch unwillkürlich, seine Verständigungszeichen vom ersten Schrei an. Nachher sucht es sich mit den Erwachsenen zu verständigen, indem es zu ihnen „herabsteigt“: d. h. nach Fähigkeit ihre Sprache redet. Dabei hat es sich aber doch über Eigenes zu verständigen, und von sich aus mit seinen Mitteln. Also es wird nie die Sprache der Erwachsenen reden; davon ganz zu schweigen, daß es eine Sprache der Ewachsenen oder überhaupt irgend eine bestimmte Sprache nur in unseren ganz groben Begriffen gibt. Das Kind wählt also nach allen gegebenen Bedingungen aus den Elementen der Erwachsenensprache seine Verständigungszeichen mit den Erwachsenen aus. Und was dann ganz ersichtlich verschieden bleibt zwischen der Erwachsenensprache und der Kindersprache, danach charakterisiert man beide Sprachen, danach unterscheidet man beide Sprachen. Selbstverständlich ist auch das immer nur eine ganz rohe Unterscheidung. Aber ebenso kann man die Sprache eines Kindes von der Sprache eines andern Kindes unterscheiden; ebenso kann man die Wandlungen in der Sprache eines Kindes unterscheiden.

Nun zurück zu der Sprache überhaupt. Die Worte sind zunächst Symbole für Empfindungen oder Vorstellungen, wie man will. Dann werden sie Symbol, und zwar dieselben Worte werden Symbol: für Begriffe. Vorstellungen sind allermeistens auch schon Begriffe. Die Vorstellung Grün ist nicht ein Bestimmtes, Begrenztes, sondern sie ist eine Abstraktion von etwas, was über die ganze Welt verteilt ist; und sie gibt keine Regel, wonach sich entscheiden läßt, wie diese Abstraktion begrenzt ist, d. h. was noch grün ist, und was schon blau oder gelb ist. So ist jedes Wort schon ein Gruppenwort. Aber nun kommt es darauf an, ob sich bei dem Gruppenbegriffswort noch etwas vorstellen läßt, oder nicht mehr. Und da läßt sich bei Grün noch etwas

vorstellen, bei Meinung aber nicht mehr. Das sind die beiden Extreme. Und zwischen den beiden Extremen liegt das, was wir Phrase nennen.

Das Wort Standpunkt bedeutet zunächst den Punkt, auf dem wir mit unseren Beinen stehen. Dann bedeutet es — nicht etwa: Meinung oder so etwas, sondern etwas, was wir mit einem andern Worte durchaus nicht ausdrücken können, sonst wäre ja das Wort Standpunkt ganz entbehrlich. Es bedeutet außer dem ganz Vorstellbaren noch etwas Unvorstellbares. Das kommt aber gerade dadurch zum Ausdruck, daß es mit einem Vorstellbaren ausgedrückt wird. Also, wenn ich die Vorstellung Standpunkt nicht mehr habe, dann habe ich nicht mehr den Begriff Standpunkt, sondern ich habe etwa den Begriff Meinung, und dafür das Wort Standpunkt. Und das ist Phrase. Merkbar wird die Phrase nun, wenn so ein Standpunkt umgekehrt, begründet, auf die Spitze getrieben, ins Treffen geführt und in die Wagschale geworfen wird. Das wirkt, sobald man sich etwas dabei vorstellt, nur noch humoristisch. Wie wir denn auch im Ottokreise alle Augenblicke solche humoristische Wirkung haben, weil man sich da alles wirklich vorzustellen pflegt. — Das Wort Standpunkt ist, wenn es phrasenhaft gebraucht ist, unsachlich geworden. Das Wort ist, wie alle anderen Worte, zunächst als Sprechbewegung, ein Symbol, also ein Verständigungszeichen. Dann aber ist's noch ein Symbol zweiten Grades. Nämlich, die Vorstellung, daß jemand auf seinen Beinen irgendwo steht, ist Symbol, also Verständigungszeichen geworden für etwas Unvorstellbares. Nun heißt aber Symbol Zusammenfall, und das bedeutet es auch. D. h. die Sache, die ausdrückt, und die Sache, die ausgedrückt wird, fallen zusammen. Freilich suchen wir vergeblich danach, was die Sache, die ausdrückt, bei dem Symbol Meinung für sich selbst sein mag. Sie ist da für sich selbst kaum mehr vorhanden; denn es ist keine Vorstellbarkeit mehr. Aber bei dem Symbol Standpunkt ist die Sache, die ausdrückt, noch vorstellbar. Wenn sie nun trotzdem nicht mehr vorgestellt wird, dann ist das Symbol gar kein Symbol mehr, aber es ist auch keine Sache für sich, denn die Vorstellbarkeit ist ja da, nur nicht empfunden. Das Symbol ist also nur durch die Anwendung, durch die augenblickliche Anwendung verloren gegangen. Aber der, der es in dieser Anwendung liest, der fühlt, daß es eigentlich da ist, aber hier nicht da ist. Der fühlt, anstatt des Zusammenfalls, den Auseinanderfall. Zwei Sachen sind da. Die eine soll durch die andere ausgedrückt werden. Aber sie werden beide vernachlässigt; und so ist weder das Ausdrückende, noch das Ausgedrückte wirklich lebendig da. Denn, wenn man bei dem Wort Standpunkt sich das Vorstellbare nicht mehr vorstellt, dann kann das Wort seine Funktion gar nicht mehr erfüllen. Das kann es erst wieder in einer Zeit, wo man sich bei ihm überhaupt nichts mehr vorstellen kann, ohne gelehrte Kenntnisse. Oder aber: wenn es eine kleine, unentbehrliche Partikel einmal werden sollte, die man sich wohl noch räumlich vorstellen kann, aber die man unmöglich bei jeder Anwendung sich genau

vorstellen kann, weil das, wenigstens bis jetzt, über alle menschliche Sprachkraft hinausgeht.

Es läßt sich durchaus nicht grundsätzlich sagen, was eine Phrase ist, und was keine Phrase ist, eben weil die Sprache ein Gesellschaftswesen ist, und mit Symbolen, das ist Verständigungszeichen, arbeitet. Darum kann man sich nur von Person zu Person verständigen, was als Phrase gilt. Aber es ist wohl kein Zweifel, daß uns die Sprache, die am vorstellbarsten ist, auch die deutlichste Vorstellung gibt, und eben darum die leistungsfähigste ist. Je vorstellbarer aber eine Sprache ist, desto entfernter ist sie von der Phrase. Und wiederum: je vorstellbarer eine Sprache ist, desto schöpferischer ist sie. Denn vorstellen ist schaffen. Und Vorstellung, die man hat, sprachlich geben, ist sprachlich schaffen. Da ist nun die einfache Tatsache, gegen die sich nicht das geringste sagen läßt, an der sich nicht im geringsten zweifeln läßt, daß die kindliche Sprache die phrasenloseste, vorstellbarste, schöpferischte ist. Das Kind schafft keine einzige Phrase, es übernimmt alle Phrasen aus der Sprache der Erwachsenen. Und es kann auch tatsächlich niemand von selbst darauf kommen, eine Phrase zu schaffen. Warum nicht? Weil die Phrase unsachlich ist. Wer sagt, der hat etwas zu sagen. Und bis man lernt, etwas zu sagen, ohne etwas zu sagen, das dauert doch lange. Und da ist vorher viel Zwang nötig. Wenn sich aber ein Kind unter einem Wort, das es aus der Erwachsenensprache übernimmt, etwas anderes vorstellt, wie die Erwachsenen, dann hat es keine Phrase gesagt. Ebensowenig, wenn es ein Wort aus der Erwachsenensprache überhaupt falsch versteht. Und selbst dann nicht, wenn es eine Phrase aus der Erwachsenensprache übernimmt, und irgend eine wirkliche Vorstellung dabei hat. Eine Phrase ist es erst in dem Augenblick, wo es die Vorstellung der Erwachsenen, d. h. also die mangelhafte Vorstellung oder den Begriff der Erwachsenen bei dem Worte hat, und nicht seinen eigenen. Das Kind stellt sich von Natur alles ungeheuer lebhaft vor, während der Erwachsene, wenn er nicht gar zu einsam werden will, mit zahllosen Begriffskomplexen arbeiten muß, die an sich unvorstellbar geworden sind, und die er außerdem gar nicht übersehen kann. — Trotz alledem haben wir so viele Worte und Wortvorstellungen, die wir bei der strengsten Vorstellung, die uns möglich ist, als Phrase empfinden, und die wir doch nicht unter allen Umständen entbehren können. Man sehe sich nur einen von diesen Sätzen an, die ich hier diktiere, welche Menge von Körpervorstellungen da durcheinander gehen: Die Vorstellungen gehen durcheinander; das ist schon fast unvorstellbar; aber von da aus wird man vieles finden, was ganz unvorstellbar ist. Nun, für Kinder schreibe ich auch nicht so, aber auch in dem, was ich für Kinder schreibe, und sogar in der allereinfachsten Kindersprache selbst, kommen zahllose Unvorstellbarkeiten vor. Aber das ist dann das Unvermeidliche; und es kommt darauf an, ob man mehr oder minder Kraft hat, sachlich, vorstellbar, phrasenlos zu schreiben und zu sprechen. Es kommt

auch auf die Gelegenheiten an, und es kommt vor allem darauf an, für wen man schreibt und spricht. Also es kann sich immer nur um ein Streben handeln, und um eine innere Klarheit.

Ich gebe nun einige Proben von sehr verschiedenen Arten deutscher Sprache. Was darin ein jeder als Phrase empfindet, was nicht, das bleibt ihm selbst überlassen, hier und da nur mal sage ich meine Empfindung. Ich fange von der kompliziertesten Sprache an und gehe bis zur einfachsten. Darum fange ich mit einem Stück aus den Ostermann-Müllerschen lateinischen Übungsbüchern an. Dieses Deutsch ist's ja auch, was den Schülern, wenigstens denen der höheren Schulen, immer noch mehr wie jedes andere geboten wird.

„Als die Athener den Plan gefaßt hatten, die Syrakusaner mit Krieg zu überziehen, sandten sie eine Flotte von 134 Schiffen mit einer nicht zu unterschätzenden Heeresmacht nach Sizilien (415 v. Chr.). Kaum waren die Schiffe dort gelandet, und hatte das Heer unter Anführung des Alcibiades, Nicias und Lamachus die Operationen (rem gerere) begonnen, als von Athen ein Staatsschiff anlangte, das den Auftrag hatte, Alcibiades nach Hause zurückzubringen, damit er sich vor Gericht verantworte (ad ...). In seiner Abwesenheit war dieser nämlich von seinen Feinden, deren er ziemlich viele hatte, der Religionsverletzung angeklagt worden, weil man von ihm glaubte und behauptete, er habe die Umwerfung der Hermensäulen veranlaßt, ein Verbrechen, das in Athen begangen war, als die Flotte schon im Begriffe stand, den Piräus zu verlassen."

Es ist ganz klar, daß diese Sprache genau der lateinischen nachgemacht worden ist, und zwar einer phrasenhaften lateinischen, und daß sie darum außer den Phrasen, die die lateinische schon enthielt, noch eine ganze Menge neue Phrasen bekommen hat, die durch die Nachmachung entstanden. Diese Art Sprache ist ja nun freilich undiskutierbar geworden. Obwohl man sie noch unbegreiflicherweise in den Schulbüchern duldet, wie denn dieses Buch das bei uns verbreitetste lateinische Übungsbuch ist. Aber diese Art Lateindeutsch ist, abgesehen hiervon, für uns so wichtig, weil daraus jegliche Art Sprache, die wir klassisches Deutsch zu nennen gewöhnt sind, als aus ihrem ersten Ursprunge entstanden ist. — Zunächst, und das ist ja sehr begreiflich: die Sprache der Wissenschaft. Ich gebe da ein Beispiel aus einem Büchelchen, was eben in Meyers Volksbücher gekommen ist: „Deutsche Geschichte im Lichte deutschen Volkstums" von Hans F. Helmolt. Schon der Titel ist eine Phrase. Man stelle sich die Geschichte, d. h. das Geschehene, vom Volkstum beleuchtet, einmal bitte vor. Wenigstens empfindet das unsereiner als Phrase, für den denn Geschichte und Licht und selbst Volkstum vorstellbare Dinge sind. Nun aber das Beispiel. Ich mache da auf die Phrasen nicht weiter aufmerksam:

„Hatten wir im Vorhergehenden die geschichtliche Gebarung des einzelnen Deutschen nach verschiedenen Seiten hin beleuchtet, ohne dabei gelegentliche Seitenblicke auf des Deutschen Verhalten gegen andere und gegen die Gesamtheit grundsätzlich ausschließen zu können, so wenden wir uns jetzt zu den deutschen

Eigenschaften, in denen der Deutsche einem anderen gegenüber seine Tugenden und seine Fehler offenbart."

Was ich bis jetzt entwickelt habe, das ist mehr oder weniger schon bekannt. Und die Umständlichkeit und Phrasenhaftigkeit der Gelehrtensprache leugnet auch kaum mehr jemand, der sich ernstlich und praktisch mit seiner Muttersprache beschäftigt hat. Dagegen ist leider noch sehr wenig bekannt, daß sich unsere künstlerische Sprache sogar noch fast gar nicht von der Gelehrtensprache frei gemacht hat. Von Gedichten kann ich hier nicht sprechen, das wäre eine besondere Aufgabe. Viel wichtiger auch ist für die Schulen die Prosa. Und da ist's denn so, daß alle Prosa, die wir klassisch nennen, die von Goethe, die von Keller und fast durchweg auch die allermodernste Prosa, sich aus dem Lateindeutsch und aus der Gelehrtenprosa unmittelbar ableiten läßt und eben nur um einige Grade, nicht im eigensten Wesen, von ihr verschieden ist. Zunächst einmal: sie ist nicht frei von den allergröbsten Phrasen. Aber davon mag ich nicht einzelne Beispiele heraussuchen; das führt denn doch zu kleinlicher Streiterei. Was für den einen Phrase ist, ist für den andern nicht Phrase. Wer aber überhaupt aufmerksam liest, der wird ganz deutlich für sich herausfühlen können, was Phrase ist. Freilich: wer aufmerksam liest! Nun aber ganz abgesehen von der einzelnen Phrase: diese ganze klassische Sprache ist eigentlich so unvorstellbar und so unplastisch wie nur möglich. Das soll durchaus keinen Vorwurf für den einzelnen bedeuten. Ich urteile hier gar nicht, ich charakterisiere nur. Und ich versuche nur, zu zeigen, wo denn unser Weg geht. Eine unvorstellbare und unplastische Sprache ist aber immer der Phrase näher, überhaupt als ganzes mehr Phrase, wie eine plastische, vorstellbare. — Ich gebe nun ein Beispiel aus „Wahrheit und Dichtung" (Der neue Paris):

„Mir träumte neulich in der Nacht vor Pfingstsonntag, als stünde ich vor einem Spiegel und beschäftigte mich mit den neuen Sommerkleidern, welche mir die lieben Eltern auf das Fest hatten machen lassen. Der Anzug bestand, wie ihr wißt, in Schuhen von sauberem Leder, mit großen, silbernen Schnallen, feinen baumwollnen Strümpfen, schwarzen Unterkleidern von Zarge und einem Rock von grünem Berkan mit goldenen Balletten. Die Weste dazu, von Goldstoff, war aus meines Vaters Bräutigamsweste geschnitten. Ich war frisiert und gepudert, die Locken standen mir wie Flügelchen vom Kopfe, aber ich konnte mit dem Anziehen nicht fertig werden, weil ich immer die Kleidungsstücke verwechselte, und weil mir immer das erste vom Leibe fiel, wenn ich das zweite umzunehmen gedachte. In dieser großen Verlegenheit trat ein junger, schöner Mann zu mir und begrüßte mich aufs freundlichste. Ei, seid mir willkommen! sagte ich; es ist mir ja gar lieb, daß ich Euch hier sehe. — Kennt Ihr mich denn? versetzte jener lächelnd. — Warum nicht? war meine gleichfalls lächelnde Antwort."

Wir müssen jetzt das Charakteristische dieser Sprache zu fassen kriegen. Und da möchte ich sagen, es ist in dieser Sprache jedes Sprachglied im Sprachorganismus möglichst unselbständig. Nach unserer Schätzung des organischen Lebens halten wir's aber gerade für Vollkommenheit, wenn jedes

Glied bei möglichster Selbständigkeit seine Funktion erfüllt. Und wir können überall beobachten, daß ein Glied bei geringer Selbständigkeit auch mangelhaft funktioniert. Es muß doch jedes zuerst einmal Kraft und Halt in sich selbst haben, ehe es als lebendiger Teil wirken kann. Dieses Allgemeine gilt auch für die Sprache: für jeden Satz, für jedes Wort. Je mehr es gelingt, Satz und Wort selbständig zu lassen, desto leistungsfähiger als Ausdrucksmittel ist Satz und Wort. Bei dieser klassischen Sprache aber sind die Sätze möglichst zerstückelt und ineinander eingezwängt, so daß immerfort Satzteile kommen, die an sich selbst überhaupt nicht verständlich sind, die an sich überhaupt selbst nichts sind, sondern die in einer bestimmten Konstruktion ihren Platz und ihre Bedeutung haben. Die praktische Folge ist, daß man den ganzen Satz erst kennen muß, ehe man diese einzelnen Glieder verstehen kann. Und die ganze unmittelbare Folge ist, daß man keinen Satz bis zum letzten versteht, weil man nicht jeden Satz mehrmals lesen mag. So sind aber auch diese Sätze schon geschrieben und eben darum beherbergen sie so zahlreiche Phrasen. Ich unterscheide hier übrigens nicht lange und kurze Sätze, sondern ich unterscheide selbständige Sätze und syntaktische Sätze. Ein Satz, der mit welcher anfängt, ist darum noch lange kein syntaktischer Satz, er ist das erst, wenn er nicht aus einem Gedanken oder aus einem Wort, was vorher in der Gedankenfolge steht, sondern aus einem Satzgliede allererst verständlich werden kann. So ist eben dieser Satz auch ein syntaktischer gewesen, wenn auch kein sehr verwickelter. Ich möchte auf eine einzige Stelle in der Probe aus „Wahrheit und Dichtung" aufmerksam machen: „Mir träumte, als stünde ich vor dem Spiegel." Jedermann aus dem Volk, jedes Kind, und schließlich jeder, der in diesem Augenblick mehr Dichter als Gelehrter ist, der sagt: „Mir träumte, ich stehe vor dem Spiegel." Um all dieses nun ganz deutlich zu machen, möchte ich die ersten Sätze des Märchens in einfache Erzählsprache umschreiben:

„In der Nacht vor Pfingsten habe ich was geträumt, da stand ich vor einem Spiegel. Ich hatte meine neuen Sommerkleider an. Die hatten meine Eltern fürs Fest machen lassen. Es war ein ganzer Anzug. Die Schuhe waren von sauberem Leder und hatten große silberne Schnallen. Die Strümpfe waren aus feiner Baumwolle. Die Unterkleider waren aus schwarzer Zarge. Der Rock war von grünem Berkan und hatte goldne Balletten. Die Weste dazu war von Goldstoff. Die war aus der Bräutigamsweste von meinem Vater geschnitten."

Es ist ohne weiteres klar, daß die Vorstellungen uns in dieser Folge kommen, und nicht in der Folge und Zerstückelung jener klassischen Prosa. Will man nun aber den Unterschied zwischen Naturprosa und Kunstprosa machen, so fragt sich's, was denn jene Kunstprosa vor der Naturprosa voraus hat. Es ist gar kein Zweifel, daß sie weniger vorstellbar ist, also auch weniger Vorstellungen vermittelt. Und ebenso ist gar kein Zweifel, daß sie die verdächtigste Ähnlichkeit mit jener Ostermann-Müller-Prosa hat, und eben nur ein gut Teil mehr Naturprosa ist, wie die Gelehrtenprosa. Und die einfache

Tatsache ist, daß sich für den Aufbau dieser Kunstprosa kein anderes Gesetz finden läßt, als das Gesetz der Grammatik und der antiken Stilistik. Es ist ja dann ohne Zweifel innerhalb der Schranken jener Gesetze Bedeutendes geleistet worden. Aber das Gesetz hat doch alle unmittelbare Entfaltung gehemmt, weil es kein innerer Formtrieb, sondern eine äußere Formgewohnheit war. Wir haben eine ganze Ästhetik, die da zeigen will, wie sich an den Schranken herumturnen läßt. Aber in freier Luft läßt sich ganz anders turnen, wie in der Turnhalle. — Ich gebe ein Gegenbeispiel aus Goethe selbst. Aus Goethes unmittelbarster Sprache, aus einem Briefe an Frau von Stein:

„Auf dem Gabelbach. Es ist bald 3. Der Herzog ist noch nicht von der Jagd er wird hier essen. Von meinem Morgen auf dem Hermannstein sollst du was sehen, vielleicht auch was lesen. Addio. Du bist immer bey mir.

Stüzzerbach Nachts bey Tisch. Ich hab heute den ganzen Tag für dich gezeichnet, nicht immer glücklich, aber immer warm. Heut aber saß ich wieder hier auf dem Schloßberg und hatte einen guten Augenblick. Wie erwünscht lag eben der Sonnenblick den Moment da ich aufstieg im Tal wie ich ihn aufs Papier fesseln mögt. — Ich muß nur für dich zeichnen, du thust das dazu was ich nicht machen kann. —

Von heute früh, von heut dem ganzen Tag! kann ich nichts sagen! Engel — Geh nur in die Schweiz — Gute Nacht. gute Nacht. G.“

Man mag sagen, der Stoff ist hier unmittelbarer. Aber jedem Kinde und jedem Märchenerzähler ist ein Märchenstoff genau so einfach und unmittelbar. Die Künstler in Deutschland haben immer wieder, nachdem sie sich eine Weile ausgetobt hatten, das Pflichtgefühl zu solcher Gelehrsamkeit bekommen. Und Goethe hat es gerade als schaffender Künstler bekommen, nicht als Naturforscher. — Ich gebe nun ein Beispiel aus „Grimms Märchen“, die doch wirklich in einer sehr einfachen Sprache geschrieben sind, aber doch in einer viel, viel gelehrteren, als sie ein Märchenerzähler hat. Die Form unseres aufgeschriebenen Märchens ist immer noch gelehrt und hält die Mitte zwischen Märchen und Novelle.

„In den alten Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat, lebte ein König, dessen Töchter waren alle schön, aber die jüngste war so schön, daß die Sonne selber, die doch so vieles gesehen hat, sich verwunderte, so oft sie ihr ins Gesicht schien. Nahe bei dem Schlosse des Königs lag ein großer dunkler Wald, und in dem Walde unter einer alten Linde war ein Brunnen: wenn nun der Tag recht heiß war, so ging das Königskind hinaus in den Wald, und setzte sich an den Rand des kühlen Brunnens: und wenn sie Langeweile hatte, so nahm sie eine goldne Kugel, warf sie in die Höhe und fing sie wieder; und das war ihr liebstes Spielwerk.“

Auch hiermit will ich nimmermehr das Lebenswerk der Brüder Grimm angreifen. Oder aber: ich will es im eigentlichen Sinne des Wortes angreifen, d. h.: ich will daran weiter arbeiten. Denn überall da, wo wir die Reste der Gelehrsamkeit erkennen, erkennen wir den starken Trieb, sich von der Gelehrsamkeit zu befreien. Und wenn unsere Mühe wirklich einen ordentlichen Erfolg haben sollte, dann wird man später einmal unsere Sprache so ansehen, wie wir all diese Sprache. Nun aber zum Schluß dieses Teils



möchte ich eine Probe von wirklicher Märchensprache geben, d. h. von der Sprache, in der zu allen Zeiten die Märchen den Kindern und den kindlichen Erwachsenen erzählt worden sind. Die Probe ist aus dem „Hauslehrer" von Berthold Ottos Tochter Helene, jetzt meiner Frau:

„Das war die Schneekoppe. Aber König Wegtam ging einstweilen nicht in die Berge. Es war schon ein bißchen Abend geworden, und da wollte er noch nicht schlafen gehn. Und da ging er also weiter. Da ging ein Weg. Da waren also nun links ganz lang die Berge, und der Weg ging unten entlang, und ein ganzes Stück von den Bergen weg war er. Und rechts und links von den Bergen da standen italienische Pappeln. Die standen ziemlich dicht; und die waren ganz hoch. Und an dem Abend sahen sie natürlich ganz schwarz aus. Denn wenns Abend ist, sehn die immer schwarz aus. Und der Mond schien, und der König Wegtam ging durch die italienische Pappelallee. Und ganz, ganz hinten bog die Pappelallee um. Und da sah König Wegtam, daß da lauter kleine Geister rumflogen. Und die spannen da immer Fäden. Und ein paar kamen mit einem Regenbogen und stellten den von der einen Seite vor der Pappelallee auf. Und sie machten auch Bänke da zurecht, wie für eine Kirche. Und König Wegtam war müde. Da setzte er sich auf eine Bank und wollte sich ein bißchen ausruhn. Da kamen nun die Geister und spannen zwischen den Pappeln lauter Fäden entlang, daß da richtige Wände waren. Und an der andern Seite hatten sie auch noch einen Regenbogen hingestellt, und da spannen sie Fäden rüber; und dann schien der Mond durch. Und dadurch war die ganze Kirche ganz hell, und sie war wunderschön. Da hörte König Wegtam eine wunderschöne Musik. Und die war dann ganz weit weg. Dann war sie wieder ganz nahe; und dann war's ihm, als ob jemand sang, und dann gingen eine ganze Masse weg. Aber König Wegtam blieb da und schlief. Und als er aufwachte, da fing schon die Sonne an aufzugehn. Da stand er auf und ging weiter die Allee entlang. Und da sah er, wie der Milchmann kam, mit seinem Wagen und eine Frau, die hatte einen Korb mit Semmeln, und die wollte ins nächste Dorf. Aber König Wegtam, der wollte nnn gerne in die Berge. Und er fragte die Frau, wie man die Berge raufkommen könnte. Da sagte die Frau: „Da links geht ein Weg. Da brauchst du blos immer geradeaus zu gehen."

Die Schreiberin dieser Sprache hat diese Sprache immer gesprochen. Aber als sie ihre ersten Märchen niederschrieb, nicht für Kinder, sondern für Erwachsene, als neunjähriges Kind, da schrieb sie sie in einer ganz phrasenhaften Sprache, weil sie nach ihrer Lektüre dachte, das wäre so nötig. Später kam sie dann dazu, die Märchen so aufzuschreiben, wie sie sie den

Kindern erzählte. Und da hatte ihr Vater den unerhörten Mut, das einfach für Kinder und für Erwachsene zu drucken.

Von der Kindersprache selbst soll nun in den beiden letzten Aufsätzen die Rede sein.

ZEICHNEN UND HANDARBEIT

VON F. FRIEDRICHS



Ein Naturausschnitt auf die Fläche gebracht, ist noch kein Bild. Er wird erst eins durch den Griff des Künstlers, der in der Natur die Flecken- und Flächenverteilung, das System des Bildes, geschaut hat. Jedes Stück Natur bietet unbegrenzte Bildmöglichkeiten, für den Künstler aber gibt es nur wenige, seinem Temperament entsprechende. Löst der Anblick des Naturausschnittes im Künstler nicht die Bildvision aus, so wird seine Darstellung nie ein Bild, vielleicht eine Studie geben.

Die hier reproduzierten Pflanzensilhouetten sind Kinderarbeiten und hergestellt, um die Kinder zu der Erkenntnis zu führen, daß es nicht gleichgültig ist, in und aus welcher Stellung eine Pflanze gezeichnet werde, wenn schon ihr Schattenriß ihre charakteristische Eigenart aufweisen soll.

Die 13jährigen Mädchen haben die lebenden Pflanzen so lange vor dem Hintergrunde hin- und hergeschoben und gedreht, bis ihnen die Silhouette charakteristisch erschien. Dabei muß das Auge von der Farbe und Plastik der Pflanze absehen und diese gleichsam als Flächenausschnitt auf dem Hintergrund empfinden. Der Hintergrund war lichtgrau oder weiß, was manchmal die Lösung schwieriger machte, manchmal auch erleichterte.

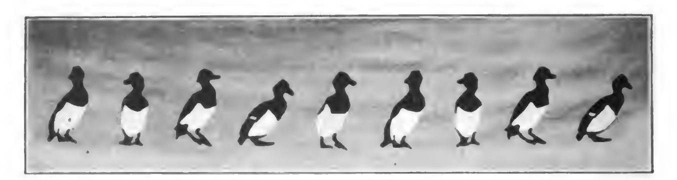
Die Zeichnungen*) sind mit allen Überschneidungen und Verkürzungen in Blei ausgeführt.

Sie wurden dann mit Schere und Messer ausgeschnitten und vorläufig in Mappen aufbewahrt, da es sich darum handelte, eine möglichst große Übung im Stellen und Greifen des Zeichenobjekts zu erhalten.

An den dunkelsten Tagen des November sind dann die ausgeschnittenen Zeichnungen auf die dunkle Unterlage gebracht worden.

Es war nicht immer ganz leicht, die Pflanzengebilde in den gegebenen

*) s. die Abbildungen S. 88ff. 99.



rechteckigen Raum schön einzuordnen, so daß sich hell und dunkel das Gleichgewicht halten. Hier zeigte sich ein stark hervortretender Unterschied in der Begabung der Mädchen; während einigen scheinbar ohne viel Besinnen eine gute, geschmackvolle Anordnung gelang, schoben andre die Zeichnungen mit Ängstlichkeit auf der dunkeln Unterlage hierhin und dorthin, ohne zu dem gewünschten Ziele kommen zu können. Es fehlte ihnen das Gefühl für Verteilung. Im Laufe der Zeit wurde es auch hier besser.

Von der Aufstellung der Pflanze bis zur Fertigstellung der Zeichnung bedurfte es 15 bis 25 Minuten.

Aus den gesammelten Schattenrissen wurden auch Sträuße zur Übung des Gefühls für gute Verteilung zusammengestellt; doch sind die hier wiedergegebenen Nelken als Bukett vor der Natur gezeichnet. Aufstellen des Straußes, Zeichnen und Ausschneiden erforderten 40 Minuten. Die Pseudonarzissen dagegen sind aus zwei zu verschiedenen Zeiten gezeichneten Exemplaren später zusammengepaßt, ebenso die Schachblume.

Die zwei Stiele Löwenmaul zeigen eine besonders gute Verteilung, während die Zimmerlinde ein Beispiel einer weniger guten Gliederung bietet. –

Die Kopfleisten auf den S. 90 und 91 sind die Reproduktionen zweier Wandbehänge. Sie sind in Applikation als gemeinsame Arbeit von 11 bis 12-jährigen Mädchen im fünften Schuljahre angefertigt worden und zieren jetzt die Klassenräume der Schule. Der erste Behang zeigt Enten auf der Wiese am Wasser, schwarz-weiße Reiherenten auf grünem Grunde vor einem blaugrauen Streifen. Der Schlußfaden des Stoffes ist ausgezogen und der Kettenfaden zur Franse verknüpft.

Der zweite Behang stellt Krähen im Schnee dar. Die hier abgebildete Gruppe wiederholt sich in dem fast 7 m langen und ca. 80 cm breiten Behang fünfmal. Der Himmel ist blaßblau; der ferne Wald dunkel-graublau. Der Entwurf rührt nicht von den Kindern her; aber die Zeichnungen der Enten und Krähen sind von den Kindern nach der Natur gemacht. Das geschah in der Zeichenstunde nach demselben Modell. Die Verschiedenheit der Formen entspringt aus der verschiedenen Stellung, die die Kinder zum Modell einnahmen. Die Anfertigung der Pappschablonen nach der Zeichnung, das Ausschneiden und Aufnähen des Stoffes, die ganze Fertigstellung des Behanges



ist Kinderarbeit. Es ist Grundsatz, daß, wenn irgend möglich, alle Kinder der Klasse an dem Werk zu beteiligen sind.

Auch die Silhouetten dienen dem Handarbeitsunterricht. Sie zeigen deutlich, wie textile Handarbeit und Zeichnen, Zeichnen und textile Handarbeit zum Arbeitsunterricht zusammenwirken können und müssen.

DIE ERGEBNISSE DES III. KUNSTERZIEHUNGSTAGES AUF MUSIKALISCHEM GEBIETE*)

I.

Die Ergebnisse des Kunsterziehungstages liegen nicht fertig formuliert vor, weil die Referenten keine Thesen aufgestellt und Abstimmungen über solche nicht stattgefunden haben.

Auch sind die gegebenen Anregungen nicht kritiklos als Ergebnisse des Kunsterziehungstages nachträglich zu formulieren, weil nicht einmal Zeit zu eingehender Beratung vorhanden war, und besonders auch deswegen nicht, weil gegen die Ausführungen über den Gesangunterricht sich lebhafter Protest geltend machte.

Der Musikausschuß der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg hielt es aber für wichtig genug, für sich selbst ein Fazit aus den Verhandlungen des Kunsterziehungstages zu ziehen, das zunächst nur für ihn selbst Geltung haben soll, vielleicht aber auch andere Kreise interessiert. Daher beschloß er, das Resultat seiner Beratungen über den Kunsterziehungstag zu veröffentlichen.

Die „Ergebnisse" sind den Vorträgen und Debatten entnommen; aber nicht immer wurde einem ausgesprochenen Diktum im Musikausschuß ohne Widerspruch die Zustimmung der Mehrheit zuteil; in einigen Fällen sind einzelne Sätze sogar im Gegensatz zu den Ausführungen der Redner formuliert worden. Es braucht die Auslösung eines Gedankens nicht immer in der Ideenrichtung des Redners zu erfolgen, sondern es kann unter Umständen die entgegengesetzte Richtung zu einem allgemeingültigen Ergebnis führen. Wenn daher der Musikausschuß „Ergebnisse" des Kunsterziehungs-

*) s. Kunsterziehung. Anregungen und Ergebnisse des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg. R. Voigtländers Verlag. Leipzig.



tages formuliert, so soll das nicht bedeuten, daß sie aus den Reden in jedem Falle unverändert abstrahiert worden wären.

1. Die Auswahl der Schullieder hat nur nach künstlerischen Gesichtspunkten zu erfolgen.

Leider gibt es Tausende von Schulliederbüchern, die nicht nach diesem Gesichtspunkte angelegt sind. Man hat sich besonders in der Mitte und letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts bemüht, eine Reihe von Volksweisen dem Volke durch die Schule zu erhalten, aber ohne die dazu gehörigen Texte; besonders fürchtete man, daß die Erotik in den Volksliedern der Jugend schaden könnte. Man suchte in den Liedern der Dichter nach Stoffen, die den Rhythmus irgendeines Volksliedes aufweisen, und setzte diese an die Stelle der echten Stoffe, ohne zu bedenken, daß die Melodie unmöglich zum Inhalt des untergelegten Textes passen konnte. Und sehr fürsorgliche Geistliche und Lehrer schufen selbst neue Texte zu bekannten Volksweisen, um die Seele der Jugend vor Schaden zu bewahren. Sie stiegen vermeintlich in die Welt der Kinder hinab, indem sie alberne, durchaus unkünstlerische Stoffe in Reim und Rhythmus brachten und singen ließen. Dazu kamen die überschwenglichen Patrioten und Kirchendiener mit Texten, welche die Jugend zur Begeisterung für das Vaterland und zur Gottesfurcht in einem Alter erziehen sollten, in welchem die Jugend für solche Empfindungen noch nicht reif ist. Und endlich versuchten andere Kindergartenlieder und solche Lieder in die Schule zu verpflanzen, welche die Mutter im Hause den Kleinsten vorsingt, die selbst zu singen die Kinder in der Schule nicht das geringste Interesse haben. Der Wust dieser Verderbnisse ist so ungeheuerlich, daß es unendlich schwer wird, das lautere Gold echter Volkskunst wieder ans Tageslicht zu fördern. In einzelnen Fällen ist es sogar unmöglich geworden, weil verdrängte Volkslieder ein neues Gewand angenommen haben und in diesem volkstümlich geworden sind. Wir alle haben die heilige Pflicht, auf diesem Gebiete zu helfen, die Spreu von dem Weizen zu sondern. Nur auf diese Weise kann die Schule Einfluß auf den Volksgesang gewinnen, denn jene Lieder, welche für die „Kunst der Jugend in der Schule" geschaffen worden sind,

werden nie wieder gesungen, sobald die Jugend der Schule entwachsen ist.

2. Musikgeschichtliche Stoffe und Hinweise auf die Komponisten sind in der Schule nur gelegentlich und im Anschluß an die Musikwerke zu geben.



Wir sind es gewohnt, in der Schule den Kindern die Biographien unserer größten Dichter zu geben. Der Wert solcher Biographien hat für die Kenntnis und das Verständnis der Dichtungen nur geringen Wert. Besser ist es, gelegentlich den Kindern zu zeigen, wie diese oder jene Dichtung aus dem Leben der Dichter herauswächst und wie sie mit den Ereignissen seiner Zeit im Zusammenhange steht. Was den Dichtern recht ist, das ist den Komponisten billig. Wo der Stoff dazu Veranlassung gibt, sollen auch musikgeschichtliche Hinweise gegeben werden. Noch mehr als bei den Darbietungen im Schulgesange werden dazu die Vorbereitungen der Schüler auf die Konzerte und Opern, die für sie gegeben werden, Veranlassung bieten.

KINDERSPIEL UND KINDERSPIELZEUG

BETRACHTUNGEN ANLÄSSLICH DER MÜNCHNER SPIELZEUGAUSSTELLUNG

VON ERNST WEBER

II.

Über Kinderspielzeug ist schon viel geschrieben und gesprochen worden. Die umfangreichste und eingehendste Arbeit ist in Deutschland wohl das „reich illustrierte Haus- und Familienbuch: Das Spielzeug im Leben des Kindes von Paul Hildebrandt — Verlag G. Soehlke Nachf. Heinr. Mehlis, Berlin“. Hildebrandt unterscheidet acht Spielzeuggruppen: Künstlerische Spiele — Hand- und Kunstfertigkeitsspiele — Maschinen-Spielzeug und mechanische Kunstwerke — wissenschaftliche Spiele — Gesellschaftsspiele — Kampf-, Kriegs-, Soldaten- und Heldenspiele — Figurenspiele, besonders mit Tieren — Puppen- und Kinderfigurenspiele.

In all diesen Gruppen finden sich Spielsachen und Spielgeräte genannt und beschrieben. Der Verfasser steht auf dem Standpunkte, daß man bei Auswahl eines bestimmten Spielzeugs die individuelle Neigung und Abneigung für gewisse Spiele berücksichtigen muß: „Das Kind, das wir mit fertigem Spielzeug aufs höchste langweilen, dem sollen wir Spielgeräte geben, mit dem es sich nach seinem eigenen Wunsche und Willen sein Spiel-

zeug selbst verfertigen kann; das Kind aber, das keinerlei Lust und Neigung für irgend eine Handfertigkeit hat, dem mögen wir fertiges Spielzeug geben und es nicht zu Anfertigungsarbeiten zwingen, die ihm Lust und Freude am Spiel verleiden. Das Kind, das Lust hat, sich auszutoben in Gottes freier Natur und turnen, schaukeln, Reifenspiele, Ballschlagen oder auch Kampfspiele spielen will, das mögen wir durch Geschenke aus den 'Spielen im Freien' erfreuen, und das Kind, das wieder für wissenschaftliche oder maschinelle Spiele sich interessiert, das mögen wir diesen Neigungen folgen lassen, womit natürlich nicht gesagt sein soll, daß wir das 'Stubenhocken' befördern wollen; denn hinaus ins Freie sollen sie wenn möglich alle, schon im Interesse ihrer Gesundheit."

Ich halte diese Anschauungen Hildebrandts für durchaus gesund wie auch seine kritischen Bemerkungen über die oft durchaus verfehlten Bestrebungen moderner Spielzeugfabrikation. Wer dieser Spielzeugfabrikation Ratschläge erteilen will, der muß sich über Zweck und Bedeutung des Spielzeugs klar sein. Zweck und Bedeutung aber bestimmen nicht die Spielzeugfabrikanten, sondern die spielenden Kinder; darum wird sich die Art des Spielzeugs nach der Spieltätigkeit richten müssen, nach der Beschaffenheit des kindlichen Spieltriebs – nicht umgekehrt. „Wenn dem Kinde eine Sache nicht gefällt, dann lehnt es sie ruhig ab, während wir Erwachsene wie chinesische Pagodenfiguren mit dem Kopfe nicken, wenn eine Autorität etwas sagt." Dies Wort des Münchener Schulrates Dr. Kerschensteiner stimmt gottlob – in seinem ersten – und leider Gottes – auch in seinem zweiten Teil. Die Spielzeugfabrikanten sollten sich darnach richten – schon aus geschäftlichen Rücksichten.

Der beste Spielzeugfabrikant der Welt ist das spielende Kind selbst. Wo das Kind kein fertiges Spielzeug bekommt, da macht es sich Spielgeräte und Spielsachen. Was kann nicht alles Spielgerät sein! Der Stock, der noch eben die Flinte war, wird beim nächsten Spiel zum Säbel, zur Lanze oder zum Pferd. Ich wüßte nichts, was nicht Spielgerät werden könnte. Das Gleiche gilt von den Spielsachen. Die Phantasie des spielenden Kindes weiß aus allem etwas zu machen. Nicht aus allem alles; denn wer darnach forscht, warum denn gerade dies oder jenes gerade dies und das vorstellen soll, der wird erfahren, daß es gewöhnlich irgendein charakteristisches Merkmal des Dinges ist, was es zum Träger einer bestimmten Phantasierolle geeignet erscheinen läßt. Von diesem charakteristischen Merkmal aus erschafft sich die kindliche Phantasie das Ganze.

Ich erinnere mich noch deutlich, daß ich mir als kleiner Knabe eine Viehherde aus Kastanien zusammengesucht hatte. Das charakteristische Merkmal war die Farbe. Die braunen Kastanien waren die braunen Kühe und die halbreifen braun und weiß gescheckten waren Siebentaler Rasse. Wir hatten damals ein Paar solcher Stiere im Stall. Ich erinnere mich ganz deutlich, daß ich plötzlich die Freude an meiner Kastanienviehzucht verlor, weil die weißen Flecke anfingen, fahl und mißfarbig zu werden. Das charakteristische Merkmal stimmte nicht mehr, und damit ging auch die Illusion verloren.

Was lehrt diese Gepflogenheit des spielenden Kindes? Sie zeigt, daß das Kind im Anfangsstadium seines Spiellebens kein großes Gewicht legt auf Naturtreue und Eleganz der Ausführung, sondern auf die Deutbarkeit des Spielzeugs. Dinge, die vermöge eines Merkmals zu Symbolen werden können – verschiedenfarbige Bohnenkerne, abfallende Holzklötzchen aus der Schreinerwerkstätte, Kugeln und Bälle – kurzum einfache, bewegliche Sachen und Sächelchen ohne viel kunstgewerbliche Umformung, sie sind im Anfang das beste und billigste Spielzeug für das Kind.

Aber das Kind bleibt nicht immer auf dieser Stufe stehen. Es schreitet vorwärts und seine Ansprüche wachsen, auch seine Ansprüche an das Spielzeug. Was dem Sechsjährigen genügte, genügt nicht mehr dem Zwölfjährigen.

Die Ansprüche wachsen beim Spielgerät hinsichtlich seiner Brauchbarkeit. Ein flachgeschnitzter Holzsäbel mit einer Parierleiste wird dem runden Stock vorgezogen. Und wer einen Säbel aus Eisen bekommen kann, der wirft den schwächeren Holzsäbel, mit dem man lange nicht so gut kämpfen kann, in die Holzecke. Je zweckdienlicher, je verwendbarer das Spielgerät ist, desto beliebter wird es.

Auch die Ansprüche an die Spielsachen erfahren eine Steigerung. Auch sie haben einen Zweck, den Zweck, Symbol, Repräsentant für etwas Wirkliches zu werden. Sie haben also einen ähnlichen „Zweck" wie die Kunst. Man könnte den Zweck des Spielgeräts einen kunstgewerblichen, den der Spielsache einen künstlerischen nennen. Die Vervollkommnung der Spielsache wird also wie bei der Kunst in der Hervorhebung des Charakteristischen, in der Naturtreue, in der Darstellung des Lebensvollen und — da es sich um Kinderkunst handelt — um Betonung des Frohen, Heiteren, des Putzigen und Komischen, des Märchenhaften zu suchen sein.

Ich nannte das Kind den besten Spielzeugfabrikanten. Aber dieser Satz hat nur Geltung, wenn man das Kind als seinen eigenen Lieferanten betrachtet, wenn Produzent und Konsument sich in einer Person vereinen. Spielzeug für fortgeschrittene Altersstufen kann meist nur in Ausnahmefällen von dem Kinde selbst hergestellt werden. Wo dies nicht möglich ist, müssen Künstler und Kunstgewerbler die Sache in die Hand nehmen.

Wir leben gerade in einer Zeit, da die Künstler es nicht mehr unter ihrer Würde halten, ihre Kraft in den Dienst der Kindererziehung zu stellen. Auch der Reform des Kinderspielzeugs wendet sich ihr Interesse zu und es ist für den Pädagogen zweifellos von Wert, zu erfahren, was eigentlich bis heute auf diesem Gebiete geleistet wurde.

Diesen Zweck suchte die vor Weihnacht in München im alten Rathaussaal veranstaltete „Spielzeug-Ausstellung des Lehrerinnenvereins" zu erreichen. Zwei für Kind und Kunst begeisterte Münchner Lehrerinnen, Frl. Huber und Frl. Schwartzkopf, haben mit Geschick und Energie mehrere hiesige Künstler und die Behörde für ihren Plan gewonnen und nun durch die reichhaltige Ausstellung im Zentrum der Stadt auch das Interesse des kauflustigen Publikums. Lehrer Schretzenmayr, Schulrat Dr. Kerschensteiner und die Leiterinnen des Unternehmens hielten überdies öffentliche Vorträge über die psychologischen Grundlagen des Kinderspiels sowie über das Spielzeug selbst, so daß man hoffen darf, daß die Reformgedanken allmählich Einfluß gewinnen werden auf die moderne Spielzeugfabrikation.

Die Ausstellung soll eine Mustersammlung von gutem Spielzeug sein. Im Anschluß daran ist eine Abteilung historischen Spielsachen und Spielgeräten gewidmet. Jeder Besucher wurde überrascht von dem Reichtum und der Mannigfaltigkeit des Ausgestellten und durfte dem Geschick und dem Fleiß der Veranstalter und Veranstalterinnen aufrichtige Anerkennung zollen. Aus ganz Deutschland haben sie zusammenkommen lassen, was heutzutage an Spielzeug fabriziert wird. Da findet man bayerische Volkskunst aus den Berchtesgadener und Oberammergauer Schnitzstuben, Erzeugnisse aus den Dresdener Werkstätten, Spielsachen aus dem Erzgebirge, Nürnberger und Grödener Spielzeug und Produkte der Württemberger Hausindustrie. Münchner Künstler, wie Eugen Kirchner, Jul. Widnmann, Otto Geigenberger, Hans Forster u. a. haben Neues und Originelles geschaffen. Münchner Zeichenlehrer und -lehrerinnen haben von ihren Unterrichts-

resultaten hinzugefügt. Es ist viel Gutes und Schönes darunter; aber eine wirkliche Mustersammlung ist die Ausstellung noch nicht. Die Schuld liegt nicht an den Münchner Lehrerinnen und nicht an den Münchner Künstlern. Die Schuld liegt an der Spielzeugfabrikation unserer Tage. Wir haben starke Ansätze zum Guten und mehrere Beispiele von Wohlgelungenem; aber man findet selbst in dieser „Musterausstellung" viel Geringwertiges, was weder Spielsache noch Spielgerät genannt werden kann, und manches durchaus Mißglücktes.



Nicht zum Spielzeug gehören alle Schau- und Nippsachen. Spielzeug muß, sobald es etwas Zusammengesetztes darstellt, zerlegbar sein und zusammengesetzt werden können. Es muß etwas daraus und damit gemacht werden können. Das ist z. B. bei den „Paradeiseln" nicht der Fall. Es sind dies pyramidenartig übereinander gestellte Karussells — der ganze Aufbau erinnert an einen chinesischen Turm — mit festgeklebten Figuren. „Nicht anrühren, sonst bricht was ab! Bloß anschauen!" müßte man auf einen Zettel schreiben, wenn man das Spielzeug seinem Zweck entsprechend vorführen wollte. Ein Spielzeug, das solche Zettel braucht, ist kein rechtes Spielzeug. Es könnte erst dazu werden, wenn es zerbrochen würde; denn erst dann wäre etwas daraus zu machen.

Nicht zum echten Kinderspielzeug gehören ferner jene allzuzierlichen wundervollen Sachen und Sächelchen, die nur mit zugespitzten Damenfingern angefaßt werden dürfen, wenn sie nicht zerbrechen sollen. Ein rechtes Kinderspielzeug muß massiv sein. Es muß herunterfallen dürfen; es muß einen Puff und einen Stoß vertragen können. Möglichst wenig Geleimtes, möglichst viel aus einem Stück und möglichste Berücksichtigung des Materials.

Daß man in dem Streben nach Unverwüstlichkeit auch zu weit gehen kann, das beweist in der Ausstellung ein waschechtes Bilderbuch, das in einer Badewanne einen Teil seines Amphibiendaseins verbringt. Was tun Bilderbücher in der Badewanne? Wenn das Kind ein Bilderbuch in die Hand nimmt, dann soll es sich an den Tisch oder auf den Boden setzen und sich dabei ein Gefühl für die Behandlung des Buches allmählich anerziehen. Durch Badewannenbücher wird es kaum dazu kommen. Das widerstrebt dem individuellen Zweck des betreffenden Spielzeugs.

Ich forderte die Berücksichtigung des Materials. Auch gegen dieses künstlerische Prinzip wird oft verfehlt. Man wird anders gestalten, wenn man mit Papier darstellt, und anders, wenn man mit Holz oder Metall gestaltet. Papier verlangt die Silhouettenmanier. Wer nun diese Flächenfiguren auf Holz- und Metalltechnik, die recht wohl ein körperhaftes Gestalten ermöglicht, ohne Not überträgt, der versündigt sich an den Formgesetzen, die jedem Material

immanent sind. Auch für derartige „Sünden“ bietet die Ausstellung Beispiele.

Am klarsten wird man sich immer werden können, wenn man irgendeinen Artikel hernimmt und ihn genau betrachtet und bespricht. Ich stand vor einigen Nußknackern. Frl. Huber, eine der leitenden Damen, fragte mich: „Gefallen Ihnen diese Nußknacker auch nicht? Ich weiß, Sie sind der einzige, der etwas dran auszusetzen hat!“ Ich mußte lächeln. Diesmal mögen Sie recht haben, Fräulein. Die Nußknacker gefallen mir wirklich nicht. „Und warum nicht?“ Weil sie weder schön noch zweckmäßig sind. Ein Nußknacker soll schön sein – natürlich in seiner Art. Wer knackt denn Nüsse? Wahrscheinlich so ein kleiner, putziger Zwerg im Wald draußen. Nußknacken ist eine harte Arbeit. Man müßte es ihm also anmerken, wie hart es ihm ankommt, wie er sich plagt, wie er drückt mit gekrümmten Knien und zugekniffenen Augen. Nußknacken ist aber auch eine süße Arbeit. Bums, krach! – das hätten wir. Trotz aller Mühe müßte doch auch ein behagliches Schmunzeln über dem breiten Gesicht liegen. Womit knackt er? Mit dem Unterkiefer. Unsere alten Nußknackerfabrikanten hatten ein besseres Gefühl dafür wie unsere modernen. Sie ließen den Unterkiefer beweglich machen. Ein steifer Zopf war der Hebelarm. Der Zopf entsprach der damaligen Mode. Nun schauen Sie diesen Nußknacker hier an! Diesen steifen, langbeinigen Gesellen ohne jeden Knackausdruck und gar jenes Nußweiberl, das man an der Nase fassen und mit der beweglichen Schädeldecke auf den festen Unterkiefer drücken muß! Ist das nicht durchaus unnatürlich, unappetitlich und darum unkünstlerisch? Und unpraktisch ist er auch, der steife Bursche, unpraktisch als Spielgerät. Was sollen diese klebrigen, grellen Farben, die den Kindern an den Fingern hängen bleiben? Was soll der hingepappte Bart aus Wollflaum? Mit der ersten Nuß beißt er ihn sich selber ab. Dann ist der ganze Kerl nicht standfest genug. Ich möchte ihn nicht engagieren. Es ist Kitsch. – „Sie mögen recht haben!“ meinte Frl. Huber, „aber Sie haben keine Ahnung, was wir für Schund gefunden haben. Unter Hunderten war der abgekanzelte Bursche da der einzige Musterknabe.“

Ich glaube dem spielbegeisterten Fräulein aufs Wort. Viel Schund und wenig Gutes finden wir in unseren Spielwarenläden. Und doch wäre auch hier nur das Beste gut genug für unsere Jugend. Das Beste – nicht das Gesucht-Primitive, nicht das Absichtlich-Runde und Absichtlich-Eckige, nicht das Stilisierte, sondern das Schöne, das Charakteristische und Lebensvolle für Spielsachen, und das Praktische, das Dauerhafte und Zerlegbare für Spielgeräte, für beide aber das Bewegliche, das Verwandlungsfähige oder – um ein Wort Dr. Kerschensteiners zu gebrauchen – das Gestaltungsfähige.

Es sind prächtige Beispiele auch hierfür in der Ausstellung zu finden: die reizende Gruppe der Bären und Affen, das Dorf von Eugen Kirchner und das Städtchen von Julius Widnmann, der schwimmende Frosch in seiner starken Naturtreue und einzelne Holzpferde, die bei aller Holzgeschnitztheit künstlerische Formengebung zeigen. Einzig schön sind die Figuren zu dem Marionettentheater des Herrn Bradl.

Hoffentlich fallen die Anregungen, die von der Münchener Spielzeugausstellung ausgehen, in Künstler- und Kunstgewerblerkreisen auf fruchtbaren Boden, daß es ermöglicht wird, in einigen Jahren eine wirkliche Mustersammlung zu veranstalten. Jedenfalls darf man den Münchener Lehrerinnen schon heute zum Erfolg ihres verdienstvollen Unternehmens gratulieren.

Im Grunde genommen ist alle echte Arbeit Religion, und jede Religion, die nicht Arbeit ist, kann gehen, bei mir findet sie keine Herberge.

Thomas Carlyle.

AUFRUF*)

zur Bildung einer Organisation für die Reform der Volksschule

Die äußeren Verhältnisse unseres Schulwesens haben sich in den letzten Jahrzehnten günstig entwickelt, und entfernte und oberflächliche Beurteiler gelangen daher oft zu der Meinung, als ständen wir in einem Zeitalter pädagogischer Erfolge. Wer aber den Dingen auf den Grund sieht, weiß, daß die besseren Bauten, Einrichtungen und Lehrmittel noch kein Beweis für die Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Schulwesens sind. Unsere Schulen entwickeln sich mehr und mehr zu bloßen Lernanstalten für die äußeren Anforderungen des Berufs und sind viel zu wenig Stätten persönlicher Erziehung. Das Wort gelangte zu immer größerer Herrschaft, während unser Zeitalter des Wettbewerbs mit andern Nationen mehr als je eine Erziehung zur Tat und die Befreiung und Bildung produktiver Kräfte fordert. Die Lernschule und ihre Entwicklung zum Großbetrieb begünstigen dazu die bureaukratische Form im Schulbetrieb, unter welcher die selbstverantwortlichen Erzieher zu Lehrpersonen werden, deren Arbeit bis ins kleinste durch amtliche Vorschriften schematisch geregelt wird.

Wir müssen zu dem Ideal persönlicher Erziehung zurückkehren, wie es Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation entwickelt hat: Erziehung des Schülers zu Selbsttätigkeit und Selbstzucht. Viele Lehrer haben dieses Ideal neu gewonnen und arbeiten und kämpfen für seine Verwirklichung. Doch sind sie an die amtlichen Vorschriften gebunden und dürfen keine Versuche, die jenem Ziele dienen, in der Schule anstellen.

„Unsere Kunsterziehungsbestrebungen und die Versuchsschule“ war das Thema einer öffentlichen Versammlung, die von der „Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege“ nach Berlin einberufen war. Sie forderte, daß der Staat es einzelnen Lehrern grundsätzlich gestatten möge, versuchsweise neue Wege zu gehen, und daß er selbst eine Versuchsschule einrichte.

Dieser Wunsch hat nur dann Aussicht auf Erfüllung, wenn er von einer großen, umfassenden Vereinigung ausgesprochen wird. Es müssen sich die Vereine und Persönlichkeiten, die für eine Reform unsrer Schule tätig sind, zusammenschließen.

Die Meldungen zum Anschluß nimmt Lehrer Gantzer, Hermsdorf-Berlin, entgegen. In den Osterferien wird in Berlin eine Versammlung stattfinden, in der über die Ausführung des Planes beraten werden soll.

Konrad Agahd, Rixdorf-Berlin.

Jakob Beyhl, Würzburg, Herausgeber der Freien Bayrischen Schulzeitung.

F. v. Borstel, Hamburg.

Joseph Breg, München.

R. Bürckner, Dresden, Vorsitzender des Lehrervereinsausschusses für Kunstpflege.

Schuldirektor Ernst, Mitglied des pr. Abgeordnetenhauses.

Friedrich Gansberg, Bremen, Herausgeber des „Roland“.

Carl Götze, Hamburg.

Prof. Ludwig Gurlitt, Steglitz.

Hoff, Kiel, Mitglied des pr. Abgeordnetenhauses.

H. L. Köster, Hamburg, Vors. der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften.

Wilhelm Kotzde, Groß-Lichterfelde, Vorsitzender der Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege, Berlin.

Johannes Langermann, Remscheid.

Kati Lotz, Leiterin der Erziehungsschule in Friedenau-Berlin.

Karl Möller, Altona, Herausgeber der Zeitschrift „Körper und Geist“.

*) Der Aufruf, den wir zur Kenntnis unserer Leser bringen, läßt das Arbeitsprogramm der geplanten Organisation vorläufig außer Betracht. Es kommt zunächst darauf an, daß die Freunde der Volksschulreform sich zu gemeinsamer Besprechung vereinigen. Das Arbeitsprogramm wird veröffentlicht, sobald der vorbereitete Entwurf von der nach Berlin einberufenen Versammlung beraten und festgestellt ist.

D. Friedrich Naumann, Mitglied des Reichstages.

R. Otto, Charlottenburg, Schriftleiter der Pr. Schulzeitung.

Röhl, Berlin, Vorsitzender des deutschen Lehrervereins.

S. Rüttgers, Düsseldorf.

Heinrich Scharrelmann, Bremen.

J. J. Scheel, Hamburg, Vorsitzender der Ges. der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens.

Johannes Tews, Berlin, General-Sekr. des Vereins zur Verbreitung von Volksbildung.

Wilhelm Schwaner, Herausgeber des „Volkserzieher".

Adolf Thie, Charlottenburg, Vorsitzender der Vereinigung der Kunstfreunde.

F. Thierig, Schuldirektor, Chemnitz.

Elisabeth Toussaint, Leiterin des Aussch. für volkstümliche Kunstpflege im Landesverein pr. Volksschullehrerinnen.

Dr. Ernst Weber, München.

H. Wolgast, Hamburg, Herausgeber der Jugendschriftenwarte.

RUNDSCHAU

REGULIERUNGEN



Die letzten großen Fortschritte hat die Regulierung der Schule im 19. Jahrhundert gemacht, bis dahin ging der Zwang in der Hauptsache nur auf die äußeren Dinge, Einrichtung und Besuch von Schulen überhaupt; jetzt wurde mehr und mehr auch der innere Betrieb reguliert. Verbindliche Lehrpläne, von der Zentralstelle mit Gesetzeskraft erlassen, begannen für jede Schule die Lehrgegenstände und den Lehrkursus, die Stundenzahl und das Pensum für jedes Gebiet bis ins einzelne festzulegen; eigene Organe wurden geschaffen mit der berufsmäßigen Aufgabe, durch regelmäßige Inspektionen und Prüfungen die Innehaltung der Verordnungen durchzuführen. Auch auf die Methode des Unterrichts wurde mit der zunehmenden Amtsweisheit die Regulierung ausgedehnt und selbst auf vorschriftsmäßige Gesinnungen bei Lehrern und Schülern der Zwang erstreckt, wozu vor allem das Parteiwesen riet. So ist ein Maß von Gebundenheit in die Schule gekommen, das der eigenen Initiative des Lehrers den Spielraum aufs empfindlichste beengt; nicht aus der eigenen Einsicht in das hier und jetzt Mögliche und Notwendige trifft er seine Maßregeln, sondern nach dem gerade geltenden Reglement, das denn dadurch weder an Sanftmut noch an Erträglichkeit gewinnt, daß es alle zehn oder zwanzig Jahre wechselt. Im Gegenteil, das Dauernde wird zu einer Art Naturordnung, der Wechsel weist auf Zufall und Willkür hin. Kein Zweifel, daß diese Einengung vielfach als schwer lastender Druck von den Lehrern empfunden wird, am meisten von den kraftvollsten und selbständigen Naturen. Und der Druck pflanzt sich fort auf die Schüler. – Der Mißmut gegen die Schule, der bei uns so gewöhnlich ist und sich

so oft in heftigen, auch ungerechtfertigten und maßlosen Äußerungen ergießt, ist die Folge dieser Verhältnisse.

F. Paulsen, s. Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 100. B. G. Teubner. 1906.

BÜCHER

SPIELE

Wir geben hier eine Abbildung aus einem im nächsten Monat unter der Überschrift „Hamburger Mädchenspiele" von C. H. Dammeyer im Verlage von Alfred Janßen (Hamburg) herausgegebenen Sammlung von Spielliedern, Reimen und Melodien (Pr. 1 M.). Der Herausgeber hat in dieser kleinen Sammlung die Lieder und Melodien vereinigt, die von den Schülerinnen einer Volksschule beim Spielen in den Schulpausen benutzt werden. „Wie die Feldblumen, die niemand säete, so sind diese Poesien. Ein stilles sonniges Plätzchen genügt ihnen zum Gedeihen. Selbst der harte Winter kann sie nicht töten. Mit jedem neuen Frühlinge erscheinen sie in unverminderter Zahl." Von 39 Liedern, die der Verfasser im Laufe der letzten acht Jahre gesammelt hat, teilt er in dem Büchlein 32 mit. Die Zeichnungen dazu sind von einer Schülerin gemacht. Sie hat die Motive in ihrer Umgebung gefunden.



Es liegen produktiv machende Kräfte in der Ruhe und im Schlaf; sie liegen aber auch in der Bewegung. Es liegen solche Kräfte im Wasser und ganz besonders in der Atmosphäre. Die frische Luft des freien Feldes ist der eigentliche Ort, wo wir hingehören, es ist, als ob der Geist Gottes dort den Menschen unmittelbar anwehte und eine göttliche Kraft ihren Einfluß ausübte. Lord Byron, der täglich mehrere Stunden im Freien lebte, bald zu Pferde am Strande des Meeres reitend, bald im Boote segelnd oder rudernd, dann sich im Meere badend und seine Körperkraft im Schwimmen übend, war einer der produktivsten Menschen, die je gelebt haben.

Goethe (zu Eckermann am 11. März 1828).

VOM WORT ZUR TAT*)

Jüngst warf der „Säemann“ die Frage auf: Wo ist die Versuchsstadt, welche eine Schule aufweist, um darin Versuche anzustellen? Einen Schritt in dieser Richtung unternimmt der Schulvorstand der Stadt Zürich. Er richtete am 7. Februar ein Kreisschreiben an die Lehrer und Lehrerinnen, das wir als bedeutungsvoll genug erachten, um es an die Spitze des Blattes zu stellen:

Wohin man hört, ertönt der Ruf nach einer zeitgemäßen Umgestaltung des Unterrichtes auf allen Stufen, vornehmlich auch in der allgemeinen Volksschule. Der Lernschule wird der Krieg erklärt, und die endliche Erfüllung der alten Forderung, daß die Schule Erziehungsanstalt sein soll, verlangt. So viel aber über Schulreformen gesprochen wird, so wenig sehen wir Gedanken und Worte in die Tat umgesetzt. Das gilt wenigstens von Europa; auch da, wo begeisterte Befürworter eines gründlichen Fortschrittes an seiner Herbeiführung arbeiten, finden wir erst bescheidene Anfänge verwirklicht.

Unser Unterrichtssystem, das sei nicht vergessen, hat große und wichtige Erfolge gezeitigt. Aber seit den Tagen, da der Grund gelegt wurde, auf dem sich der heutige stattliche Bau der Volksschule erhebt, haben sich die staatlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse gewaltig verändert, verändert in einer Weise, daß nun auch der Schule, die für das Gemeinschaftsleben vorbereiten will, neue Aufgaben erwachsen, nicht im Sinne einer Vermehrung des Lernstoffes, sondern im Sinne einer tieferen Erfassung des Zieles der Schulerziehung als Förderung und Stärkung der Persönlichkeit, Entwicklung nicht nur des Verstandes, sondern der Gesamtheit der körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte.

Ein System aber, das seine Anwendung findet auf Hunderte von Klassen und auf Tausende von Kindern, ein System, auf das hin unsere Lehrer ausgebildet worden sind, in das sie sich eingelebt haben, an das sich auch die Bevölkerung gewöhnte, läßt sich nicht von heute auf morgen ändern, und verfehlt wäre es, in seiner Art Bewährtes durch ein Neues, Unerprobtes kurzweg und allgemein ersetzen zu wollen. Die neuen Forderungen müssen erst durch Versuche im einzelnen geprüft werden, und nur was sich dabei als zweckmäßig und förderlich, aber auch als im großen durchführbar erweist, kann allgemein als Regel vorgeschrieben werden.

Wenn Zürich seiner Tradition, in Sachen des Schulwesens an der Spitze zu marschieren, treu bleiben will, wird es nicht zögern dürfen, der Frage einer

*) s. Schweizer Lehrerzeitung, 22. II. 08.

Unterrichtsreform näher zu treten. Wir wollen nicht warten, bis andere vorausgegangen sind. Wir betrachten es als Ehrenpflicht, selbst voranzugehen, selbst diejenigen Versuche zu unternehmen, die einer wahrhaft modernen Ausgestaltung der Schule die Bahn öffnen sollen.

Dabei soll vor allem die Lehrerschaft interessiert, den Anregungen, die aus ihren Kreisen hervorgehen, Beachtung geschenkt werden. Zahlreich sind auch bei uns die Lehrer, die mit Spannung die Schulreformbewegungen verfolgen, die aus eigener Erfahrung die Schwächen des heute gültigen Schemas kennen und sich Gedanken über eine zweckmäßigere und dankbarere Gestaltung ihrer Aufgabe gebildet haben. Gewiß werden sie gerne bereit sein, ihr Können, ihre Initiative, ihre Arbeitsfreudigkeit zur Verfügung zu stellen, wenn ihnen Gelegenheit geboten wird, an der Herbeiführung eines idealen Fortschrittes mitzuhelfen. Ich möchte daher an diejenigen Lehrer und Lehrerinnen, die den Wunsch und die Berufung in sich fühlen, in ihren Abteilungen bestimmte Versuche anzustellen, einladen, sich dazu zu melden. Solche Versuche können von einzelnen Lehrern unternommen werden oder gemeinsam von mehreren, die sich zu einer Gruppe mit einheitlichem Programm vereinigen. An die Gestattung eines Versuches muß die Bedingung geknüpft werden, daß dafür ein bestimmtes Programm aufgestellt wird, das über Zweck und Mittel genaue Auskunft gibt, und daß sodann das Ergebnis des Versuches festgestellt und für die Allgemeinheit verwertet werde durch einen sorgfältigen Bericht über die gewonnenen Erfahrungen. Die Versuche sind unter der Aufsicht der Schulbehörden und der Lehrerschaft durchzuführen. Zum Zwecke der einheitlichen Beurteilung soll eine besondere, aus Schulpflegern und Lehrern zusammengesetzte Kommission bestellt werden, welcher von der Zentralschulpflege die Kompetenz einzuräumen wäre, alle zur Durchführung der Versuche dienlichen Anordnungen zu treffen, insbesondere auch endgültig die Versuchsabteilungen zu bestimmen und gemeinsam mit den Leitern deren Aufgaben genau zu umschreiben.

Als allgemeine Norm ist aufzustellen, daß nur solche Maßnahmen erprobt werden sollen, die sich mit Klassen von normaler Stärke durchführen lassen. Zu Versuchszwecken besondere Abteilungen mit reduzierten Beständen zu bilden, hätte deswegen geringen Wert, weil sich nicht ohne weiteres mit Normalklassen erzielen läßt, was mit einer kleinen erreicht werden kann. Und da wir leider wissen, daß eine Herabsetzung der Klassenbestände aus bekannten Gründen nur sehr allmählich herbeigeführt werden kann, müssen wir damit als mit einer Tatsache rechnen und nach Wegen suchen, um unter den einmal gegebenen Verhältnissen reformierend einzugreifen, es wäre denn, wir wollten von vorneherein die Hände mutlos in den Schoß sinken lassen, weil ein vielleicht nur scheinbares Hemmnis des Fortschrittes vorderhand nicht beseitigt werden kann.

Ohne den Vorschlägen der Lehrerschaft vorgreifen zu wollen, halte ich dafür, daß namentlich über folgende Fragen durch Versuche Klarheit geschaffen werden sollte:

1. Wie läßt sich ein den physischen und psychischen Verhältnissen des Kindes besser angepaßter Übergang von der Freiheit der Kinderjahre zum Schulleben erzielen?

2. Wie läßt sich die Handarbeit in den Unterricht einführen, und zwar nicht als Fach, sondern als Grundlage der gesamten Erziehung?

3. Welche Änderungen sind in der Verwendung und Einteilung der Schulzeit anzubringen, um den Forderungen der Hygiene des Körpers und Geistes besser zu entsprechen?

Die Ausführung der Versuche wird da und dort Befreiung von den bestehenden Vorschriften erheischen. Soweit städtische Verordnungen, wie z. B. die Stundenplanbestimmungen, in Frage kommen, wird die zu bestellende Kommission auf begründeten Antrag davon entbinden können. Es ist aber anzunehmen, daß auch der Wunsch geäußert wird, von gewissen kantonalen Vorschriften Befreiung zu erlangen. Es darf indessen wohl damit gerechnet werden, daß der Erziehungsrat solche Bestimmungen, wie gewisse Forderungen des Lehrplanes, für einzelne Abteilungen unverbindlich erklärt, wenn ihm die Zweckmäßigkeit eines Vorschlages, die Bedeutsamkeit des Versuches für die Entwicklung der Schule dargelegt werden kann. Daß in solchen Fällen die Visitatoren von den besonderen Bedingungen, unter denen eine Abteilung geführt wird, benachrichtigt werden, betrachte ich als ebenso selbstverständlich, wie daß sie diesen Umständen bei Beurteilung der Schulführung volle Rechnung tragen werden. Desgleichen werden die Kollegen allfälligen Wünschen, soweit es sich um Entgegenkommen bei der Einrichtung der Stundenpläne u. dgl. handelt, sicherlich gerne entsprechen. Den Leitern von Versuchsabteilungen kann und muß eine gewisse Freiheit in der Wahl der Lehrmittel eingeräumt werden. Wenn z. B. ein Lehrer die Handfertigkeitsübung in den ordentlichen Schulunterricht einzubeziehen wünscht, sollen ihm die Mittel zur Verfügung gestellt werden. Ähnlich verhält es sich mit anderen allgemeinen oder individuellen Lehrmitteln, die ein Lehrer an Stelle der obligatorischen zu setzen beabsichtigt. Doch muß dabei im Auge behalten werden, daß nur mit solchen Lehrmitteln operiert werden darf, deren allgemeine Einführung möglich ist. Spezielle Wünsche in dieser Richtung sind genau zu bezeichnen und zu begründen. Endlich soll auf Verlangen geeignete Literatur von der Schulverwaltung zur Verfügung gestellt werden.

Mit dieser Wegleitung möchte ich diejenigen Lehrer, die sich der Aufgabe unterziehen wollen, an der für Schule und Allgemeinheit so wichtigen Arbeit teilzunehmen, einladen, ihre Absicht unter Angabe des Zweckes des gewünschten Versuches und der Anordnungen, die von der Verwaltung zum Behufe der Durchführung getroffen werden müssen, bis zum 10. März kundzugeben.

Eine Reform des Unterrichtswesens wird seinerzeit von unten nach oben durchzuführen sein. Es handelt sich heute wohl in erster Linie um Versuche, die auf der Unterstufe anzustellen sind. Doch werden auch Anerbietungen

zu Proben auf der Oberstufe entgegengenommen, und an deren Lehrer ergeht wie an alle übrigen, die nicht selbst Versuche zu machen wünschen, die angelegentliche Einladung, die gezeichneten Bestrebungen durch Meinungsäußerungen und Anregungen zu unterstützen.

DIE ERZIEHUNG DES MENSCHEN ZUR GERECHTIGKEIT

VON GEORG RODENACKER

Das alte Testament bezeichnete als Ziel der Menschheit die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt. Das Ziel der Menschen ist naturgemäß dasselbe geblieben von Anbeginn bis auf den heutigen Tag, mag man hier und da andere Worte dafür gebrauchen. Denn auch heute will keiner, ob König oder Bettelmann, das Prädikat „gerecht" missen, und getrost können wir auch heute dem Menschen die Gerechtigkeit als Ziel voransetzen. Schließt doch dieser Begriff zwei Gedankenreihen ein, ohne die wir uns den Menschen nicht denken können: den freien Willen und den Willen zum Guten. Der Stamm des Wortes Gerechtigkeit hat sich in den Sprachen, die ich kenne, aus der Vorstellung des Vergleichens und Abwägens gebildet (rechten, wägen, abmessen). Vergleichen lassen sich nur zwei Teile, die etwas Gleiches haben. Es lassen sich nur die Handlungen der Menschen gegenüberstellen, die denselben freien Willen haben, und die einig sind, dasselbe Ziel erreichen zu wollen.

Die subjektive Gesinnung des einzelnen muß sich den Geboten des Gesamtbewußtseins unterordnen, sagt Hegel. Das ist ein Gesetz, das in jedem Individuum immer wieder lebendig wird. Denn jeder ist nicht nur für sich etwas Ganzes, er ist auch der Teil eines Ganzen. Als Ausdruck der ersteren Eigenschaft haben wir das Persönlichkeitsgefühl (den freien Willen), als Ausdruck der letzteren das soziale Empfinden (den Willen zum Guten). Der Termitenforscher Forel erzählt uns, daß die Ameise einen Kropf besitzt, der mit einem Tropfen flüssiger Nahrung angefüllt zur Speisung hungernder Stammesbrüder bestimmt ist. Die Ameise, welche sich weigert, dieser Pflicht nachzukommen, wird aus ihrem Verbande ausgestoßen und als Feind behandelt. — Wir Menschen besitzen kein morphologisches Organ für unsere soziale Betätigung, aber in unserer Psyche ein mehr oder weniger ausgesprochenes soziales Empfinden. Wir können uns innerhalb eines lebendigen Gemeinwesens kein Individuum denken, welches nicht das Empfinden für die gemeinsamen Lebensinteressen der Gesellschaft besitzt. Angeboren ist es nicht, es wird durch das Zusammenleben mit anderen Menschen erworben und kann mit Bewußtsein geübt und aufgezogen werden. Alle Völker haben in der Bildung des sozialen Empfindens die wesentlichste Aufgabe der Erziehung gesehen und darum diese Gebote an ihre heiligsten Empfindungen, an ihre Religion, angeknüpft. Auch unsere Zeit bedarf einer solchen Erziehung. Denn erst die notwendige Begrenzung des Persönlichkeitsgefühls zugunsten

der Allgemeinheit durch Wecken altruistischer Vorstellungen schafft den gerechten Menschen im Sinne der heutigen Zeit genau wie ehemals. Schließlich wird erst die Handlung gerecht genannt, die mit unseren gemeinsamen Gesellschaftszwecken übereinstimmt. Dadurch wird die gerechte Handlung zugleich die gute und schöne. Nie werden wir egoistisches Handeln als gut und schön bezeichnen. Gerechtigkeit und soziales Empfinden werden so identische Begriffe. Die Arbeit an sich selbst und für sich selbst hat nur Zweck, wenn sie geschieht, um ein wertvolles und nützliches Mitglied der Gesellschaft zu werden. Kurz, der Wille zum Guten ist eine Erscheinungsform unserer sozialen Existenz.

Die Erziehung zur Gerechtigkeit hat denselben Weg zu verfolgen wie diese einleitenden Betrachtungen. Vorerst haben wir für eine richtige Einstellung des Persönlichkeitsgefühls Sorge zu tragen. Der Erzieher hat es nie zu unterdrücken, hier und da sollte er es sogar künstlich pflegen und nähren. Des öfteren hat er aber den jungen Baum sorgfältig zu beschneiden, daß nie wilde Triebe emporwuchern, die der Entwicklung des Gemeinsamkeitsempfindens hinderlich werden könnten. Das Menschenkind bedarf sorgfältigster Pflege und Unterstützung, fast die ersten beiden Jahrzehnte seines Lebens hindurch. Es sieht sich als Mittelpunkt eines Interessenkreises, um den sich Fürsorge und Liebe vieler Menschen absolut drehen. Die unnützen Liebkosungen und Schmeicheleien der Umgebung bringen das Kind aber schon in den ersten Monaten dazu, sich einen falschen Wert beizulegen. Die Einschätzung der eigenen Person beruht auf einem Vergleich zwischen sich und der Umgebung. Nie darf diese sich dem Kinde gegenüber erniedrigen. Nur schwer und allmählich hat sich die Menschheit zu der Erkenntnis aufgeschwungen, daß sich die Sonne nicht um die Erde dreht. Nie oder nur nach schweren Kämpfen wird der Mensch sein egozentrisches Denken verlieren, wenn ihm in seiner frühesten Jugend zuviel Fürsorge gewidmet wird. Die notwendigen Bedürfnisse, Nahrung, Sauberkeit usw. müssen befriedigt werden. Wo das Kind sich nicht selbst helfen kann, muß ihm geholfen werden. Alles darüber ist vom Übel. Sobald jemand selbst schwimmen kann, dürfen wir ihn nicht mehr an der Angel halten. Es ist ein schwieriger Teil der Erziehungskunst, das Herausreißen aus den Gebieten, in denen das Kind sich selbst bewegen, selbst weiterhelfen kann. Mit stolzer Freude begrüßt es jeden Schritt zur Selbständigkeit. Diesen natürlichen Trieb zur Selbständigkeit sollen Eltern und Erzieher nicht durch Verbote eindämmen; unnötige Hemmnisse sollen sie ihm vielmehr aus dem Wege räumen. Die Kleidung richte man so einfach wie möglich ein, damit das Kind lernt, sich bald selbst anzuziehen. Die Nahrung soll so zubereitet werden, daß es nicht zu ihrer Zerkleinerung so unvernünftig lange die Hilfe Erwachsener gebraucht. Anstatt eine Handlung zu verbieten, sollen wir es auf deren Folgen aufmerksam machen. Stößt es sich bei seinen ersten Gehversuchen eine Beule, bedauere man es nicht unnötig. Die Ver-

suche waren auf eigenes Risiko unternommen. Es hatte sein Können überschätzt oder sich von Entfernung und Raum falsche Vorstellungen gemacht. Es ist so um eine Erfahrung reicher geworden. Die natürliche Beobachtungsgabe der Kinder muß immer angeregt bleiben. Bei Kindern, denen zuviel geholfen wird, die ihre Beobachtungsgabe nicht nötig haben, um sich in ihrer Umgebung zurechtzufinden, schlummert dieselbe bald ein.

Besondere Gefahr bringt der übliche Religionsunterricht dem Selbständigkeitsgefühl. Das Kind wird gelehrt, daß der Mensch ohne des Höchsten Hilfe nichts vermöge und alle seine Kraft immer nur von außen komme. In einer Zeit anthropomorphen Denkens, in der die Menschen die Natur noch nicht objektiv zu betrachten verstanden, mochte diese Anschauung den Menschen die Relativität ihres Tuns zum Bewußtsein bringen. In unserer heutigen Zeit, in der das hochentwickelte Fürsorge- und Versicherungswesen die Menschheit schon genügend unselbständig macht, dürfen wir diesen gefahrvollen pädagogischen Schachzug nicht mehr beibehalten. Wer viel mit den Menschen im täglichen Leben zu tun hat, stößt auf Schritt und Tritt auf einen erschreckenden Mangel an Vertrauen in eigenes Können und eigene Kraft. Kleine Anlässe bringen diese schwachen Menschen aus der Reihe, so daß sie in Sanatorien erst wieder zum Selbstvertrauen erzogen werden müssen. Dem Kinde sollen wir im Gegenteil zeigen, daß alle Kraft in ihm selbst steckt. Sein Geist ist das Gewaltigste, was existiert; er kann alles erringen und bezwingen, was er will. Er kann sich sogar aus eigener Kraft zu einem nützlichen Mitglied der menschlichen Gesellschaft machen. Das Kind darf nie den Glauben an sich verlieren. Denn verliert es das Selbstvertrauen, geht ihm häufig die Fähigkeit, glauben und vertrauen zu können, überhaupt verloren. Mißtraut ein Erzieher der Kraft seines Schützlings, soll er ihm mehr Hilfe geben, aber ihn nicht noch mehr schwächen durch Erwecken von Furcht. Wir wissen aus der Physik, daß ein Druck das Ding an sich verändern kann; die Seelen der Jugend dürfen wir nie mit einer Idee belasten, die das Selbstvertrauen vermindert. Wir müssen im Gegenteil eine Seelengymnastik einführen! Nicht feiges Zurückweichen vor Schwierigkeiten, ihr Überwinden sollen wir lehren. Erst das mehrmalige Überschreiten des Ruhemaßes schafft, genau wie den Muskeln, auch der Seele Kräfte, und gibt der Jugend das Glücksgefühl des Siegers, das sie zu ihrer Existenz braucht.

Für die Entwicklung des Persönlichkeitsgefühls im Kinde ist das Strafen noch von besonderer Wichtigkeit. Ich will darauf kurz eingehen. Wie für die Verbrechen*) nicht das Individuum, sondern dessen Umgebung, die Ge-

*) Ich bin mir wohl bewußt, wie einseitig diese Behauptung ist. Jeder Verbrecher ist ein Result aus Anlage und Umgebung. Die Anlage können wir stets als nicht veränderbaren Faktor aus einer derartigen Betrachtung ausschließen. Dagegen müssen wir uns die Frage vorhalten, wie wir die Umgebung ändern können, um das Verbrechen zu verhüten.

sellschaft, anzuklagen ist, so ist für das überschrittene Verbot nicht der Schüler, sondern der Lehrer verantwortlich zu machen. Der Erzieher hat dem Kinde etwas verboten, was für dasselbe keine Notwendigkeit war oder für das er demselben noch nicht Verständnis und Einsicht beizubringen gewußt hat.

So weit die reine Theorie. Ich will damit sagen, dem Kinde wird zu viel verboten, die Verbote werden gar häufig erlassen aus Rücksicht auf Erwachsene und deren Bequemlichkeiten und nicht im Interesse des Kindes. Es ist schwieriger, ein Kind von einer falschen Handlung abzubringen dadurch, daß man ihm sagt: „Tust du das und das, wirst du dir eine Beule stoßen," als ihm die Handlung kurzerhand zu verbieten. Im ersteren Falle aber nur ist der Erzieher der Leiter und Förderer der Erkenntnis, im zweiten hebt er sich nicht über den Kerkermeister empor. Für viele Kinder ist die freie goldene Jugendzeit Kerkerhaft. Jedes Individuum hat sich einzuleben in eine Reihe von Notwendigkeiten. Wir müssen in regelmäßigen Pausen unsere Nahrung aufnehmen, arbeiten, ruhen usw. Diese Notwendigkeiten sind nicht immer dieselben für alle Individuen. Die Erziehung soll darin bestehen, jedem Kinde die Notwendigkeiten seiner Existenz so zum Bewußtsein zu bringen, daß es sich kampflos in dieselbe fügt. Diese Notwendigkeiten verändern sich dann weiter während des Lebens. Was dem Kinde eine solche war, verliert häufig diesen Inhalt für den Erwachsenen. So schwindet der Wille des Erziehers dem Kinde als absolute Notwendigkeit, sobald sich sein Persönlichkeitsgefühl zu regen beginnt und keine Strafen, nur noch Ermahnen und Raten kann dem jungen Baum zeigen, wo er zu Licht und Luft emporwachsen kann. Die Strafe darf das Kind nur auf die Folgen seiner Handlungen aufmerksam machen, sie darf nie das Persönlichkeitsgefühl des Kindes unterdrücken. Körperliche Strafe ist speziell von diesem Gesichtspunkte aus ein sehr gefährliches und zweischneidiges Instrument. Wir sind wohl alle der Ansicht, daß dem Erzieher, der ohne körperliche Züchtigung auszukommen versteht, stets die Palme gebührt, vor dem Bakelmann, der einige Rohrstöcke bei seiner Kulturarbeit verprügeln zu müssen glaubt. Auch das Kind hat einen freien Willen, einen Willen, der aber der Führung und Leitung bedarf, auf daß es der Wille zum Guten wird. Der Stock als Symbol der Roheit wird dieses Ziel nie erzwingen. Den gerechten Menschen wird uns nur der Erzieher schaffen, der jede rohe, ungerechte Handlung bei seiner Erziehung zu vermeiden weiß, der also auch das Recht der kindlichen Persönlichkeit nie aus den Augen verliert. Wie man in den Wald hineinruft, schallt's heraus. Ungerechtigkeit schafft wieder Ungerechtigkeit. Das Strafen der Kinder ist häufiger eine Ungerechtigkeit als ein Aufmerksammachen auf die Folgen der falschen Handlung.

Das „Recht des Kindes" ist kein modernes Schlagwort, es ist eine ernste Mahnung für Eltern und Erzieher. Jeder Mensch ist Mittelglied zwischen Vergangenheit und Zukunft. In seiner Nachkommenschaft hat er seinen Wesens-

inhalt. Der Zweck seines Seins wird damit erfüllt. Eltern und Erzieher sind für die Kinder da, nicht die Kinder für die Eltern! Darum sollen diese das Kind auch niemals als Spielzeug behandeln, es nicht abrichten zu komischen Bewegungen, zum Nachsprechen komischer Worte. Es liegt etwas Entwürdigendes und Erniedrigendes darin. Gegenüber dem Lachen Erwachsener sind Kinder sehr empfindlich. Sie sind immer geneigt, es als Auslachen aufzufassen, und in einem Tränenstrom macht sich die kleine gekränkte Persönlichkeit Luft. Dies Gefühl wollen wir nie abstumpfen. Wir wollen es stärken durch Hebung des Selbstbewußtseins. Das Kind soll stets angeregt werden, über sich nachzudenken und sich mit der Umgebung zu vergleichen. So wird die gerechte Einschätzung der eigenen Person zur sozialen Empfindung, zur Gerechtigkeit gegen die Umgebung führen.

Das Persönlichkeitsgefühl als Ausdruck des Seins, ist etwas Gegebenes, der Erzieher hat es nur zu hüten und zu pflegen. Den Willen zum Guten, als Ausdruck unserer sozialen Existenz, hat er zu wecken und zu üben. Schon im ersten, noch mehr im zweiten Lebensjahr, sobald sich das Kind seiner Umgebung bewußt wird, zeigt es Freude über Anerkennung, die ihm von derselben zuteil wird. Es hat sogar schon den Wunsch, sich diese Anerkennung durch Entgegenkommen und Lachen zu verdienen. Was ist das anderes als der erste naive Ausdruck des „Willen zum Guten“? Ungerechte Behandlung gibt diesem Wunsch den ersten Stoß. Hätten wir eine gerechte Umgebung, brauchten wir nicht von einer Erziehung zur Gerechtigkeit zu sprechen. Da dem nicht so ist, müssen wir versuchen, die Schäden der ungerechten Umgebung durch Wecken von Erkenntnis nach Möglichkeit zu vermindern und weiter durch fortgesetzte Übung in rechtem Tun aus dem Individuum ein Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu machen.

Das Kind, das das Unrichtige sieht, soll sich klar werden, wie dieses entstanden ist. Es muß immer wieder aufgefordert werden, seine Umgebung nicht als etwas Gegebenes hinzunehmen, sondern sie sich durch Nachdenken über ihr Werden zu erklären versuchen. Wir haben eine hoch differenzierte und aufs feinste gegliederte Gesellschaft. Geburt oder Glück verteilen die Güter des Lebens. Guter Wille und Können ringen häufig vergebens darum. Das darf nie als Ungerechtigkeit empfunden werden. In der Natur gibt es keine Ungerechtigkeit, weil sie keine Werturteile kennt, und auch die Erscheinungsformen des Menschenlebens sind Teilerscheinungen der Natur. Die Differenzierung der Gesellschaft haben wir dem Kinde nach dem Prinzip der Arbeitsteilung eines Organismus verständlich zu machen. Jedes Organ hat seine ihm zugeteilte Arbeit zu erfüllen, und jede Arbeit adelt. Den äußeren Unterschieden im Rang und Besitz sind die inneren, seelischen Qualitäten gegenüberzustellen, kurz, die Pädagogik des neuen Testaments ist hier voll zu verwerten.

Will der Erzieher das unfertige Gemüt vor jeglicher Berührung mit Un-

gerechtigkeit bewahren, hat er gar vieles zu vermeiden, was zum hergebrachten Rüstzeug der Erziehungskunst gehört. So warne ich speziell vor der üblichen Bewertung menschlicher Funktionen. Man spricht von niederen Instinkten und meint damit die vegetativen Lebensprozesse im Gegensatz zu den geistigen. Ich wuchs in einer Familie auf, in der sehr viel Wert auf gute Küche gelegt wurde. Man fürchtete uns Kinder zu krassen Materialisten zu erziehen, denen ein schönes Gericht, ein Tropfen edler Wein stets höher stehen würde als ein Bild von Rembrandt oder ein Gedichte von Goethe. Wenn wir Jungens uns an einer anregenden Debatte über das Zuviel oder Zuwenig an einem Beefsteakpie zu beteiligen versuchten, wurde uns erwidert: „Ach, Ihr sollt essen, was euch vorgesetzt wird, und über eure Musik oder Literaturgeschichte nachdenken." Das war eine falsche Methode, das Ausspielen eines Sinnes gegen den anderen. Alle Sinne sind gleichwertig. Man erzielte damit nur, und ich werde das bis zu meinem Lebensende dankbar anerkennen, daß wir gutes Essen wohl zu würdigen wissen. Man macht denselben Fehler immer bei der Beurteilung des Geschlechtstriebes und erzielt doch – keine abstinenten Mönche. Alle unsere Triebe sind gleichwertig, wir dürfen sie überhaupt nicht miteinander vergleichen. Wir haben das Kind nur immer aufzufordern und ihm die Wege zu zeigen, wie es Herr seiner Triebe wird, wie es sich in die Gewalt bekommt. Nur wer sich selbst als gefügiges Instrument in der Hand hat, kann helfen und nützen. Darum fordern wir das Kind immer wieder zu geistiger Tätigkeit, zur Reflexion, zum Nachdenken über sich selbst auf. Durch das Nachdenken bemächtigt sich das Individuum seiner körperlichen Funktionen und wird so erst etwas Ganzes; darum ist dieses Nachdenken aber nichts Höheres, es ist nur etwas Späteres, es ist eine menschliche Funktion wie die andere, ohne Vergleichsmaß. Weil der Mensch den Geschlechtstrieb am schwersten in seine Gewalt bekommt, ist dieser noch nichts Niedriges oder Schlechtes. Es ist vielleicht bequemer, ihn als Machination des Teufels hinzustellen, als ihn zu läutern zum Wunsche der Vaterschaft und Mutterschaft. Eine ungerechte Bewertung der menschlichen Funktionen wird uns auch die gerechte Betrachtung unserer Umgebung erschweren, speziell derer, die ihre Triebe nicht in der Gewalt haben. Da ist z. B. der Trunkenbold! Abscheu, Ekel, Pharisäerstolz sind die Empfindungen, die man bei der Jugend absichtlich weckt. Sehr zu ihrem Schaden. Nur Mitleid sollte man wecken. Das Kind kann bei sich selbst erfahren haben, wie schwer es ist, Herr seiner Triebe zu werden. Laßt es nun darüber nachdenken, wie Kummer, Krankheit und Hunger, wie vernachlässigte Erziehung, die nicht speziell immer betonte „willst du Herrenmensch werden, mußt du dich selbst zuerst in die Gewalt bekommen", wie schlechte Umgebung den schwachen Mann auf Abwege brachten. Nun braucht er selbst der Hilfe, er, der sonst anderen hätte helfen können. Nur durch das Mitleid, durch die anzuerziehende Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzudenken, werden wir die Schäden der Ungerechtigkeit in unserer Um-

gebung paralysieren können. Der Bettler, der Handarbeiter, das Dienstmädchen, der Fabrikbesitzer usw. sollten Aufsatzthemen für unsere Jugend sein, in der Volkschule ebenso wie in den höheren Lehranstalten. So werden wir dem Ziele näherkommen, daß der Reiche den Armen ohne Hochmut, und der Arme den Reichen ohne Neid sehen kann. Laßt unsere Jugend die Entstehung des Falschen und Schlechten studieren, sie wird so den Weg finden, es zu bessern. Wir sind nicht dazu da, einander zu richten, sondern zu helfen und zu fördern.

Weckt so der Erzieher bei seiner ihm anvertrauten Jugend die Beobachtungsgabe und das Erkenntnisvermögen, bringt er sie so dazu, sich selbst und ihre Umgebung in der richtigen oder gerechten Beleuchtung zu sehen, muß er sein Hauptaugenmerk auf praktische Übung des sozialen Empfindens legen. Diese Übungen beginnen in der engsten Familie: Das Brüderchen bekommt eine Schwester. Es muß mit dem Neugeborenen das Interesse und seine Sachen teilen. Es muß angehalten werden, dem hilflosen Geschöpf zu helfen, es zu unterhalten, mit ihm zu spielen, ihm von seinem Eigentum abzugeben. Es muß es als richtig empfinden, daß dem hilfloseren Geschöpf die größere Hilfe gewährt wird. Wo es noch selbst der Unterstützung bedarf, bekommt es sie ja auch. Die Liebe, der Wunsch zu helfen, zu geben von dem, was man hat, dem, der noch nichts hat, diese Liebe, sie kommt, sie braucht nur geweckt und von frühester Kindheit an geübt zu werden. Reiche Gelegenheit findet sich für diese Übungen bei dem Verhalten des Kindes gegenüber Pflanzen und Tieren. Wir müssen den Apfelbaum seiner Früchte berauben und die Kuh ihrer Milch, um uns zu nähren. Denn es gibt nur eine Gerechtigkeit innerhalb jeder Tierklasse. Jede Handlung aber, die zwecklos Leben zerstört, das außerhalb der eigenen Art steht, wird zur Roheit und fördert so die Ungerechtigkeit innerhalb der eigenen Art. Ein Knabe, der eine Rose abreißt oder einen Schmetterling fängt, zerstört Leben; Leben, das im Reich der Natur ebenso wichtig ist wie das seine. Durch planmäßiges Ausnutzen der vorhandenen lebendigen Kräfte haben wir der Jugend Respekt vor dem Leben zu lehren, auf daß sie auch zu einer gerechten Einreihung ihrer Person in die sie umgebende Natur kommt. Das Verantwortungsgefühl wird bei dem Kinde lebendig, das sich bewußt wird, wie roh und lieblos es ist, Blumen abzureißen und am Boden verdorren zu lassen.

Geht man an eine Aufgabe heran, die man nicht beherrscht, handelt man ungerecht; man hat sich bei der Abschätzung seiner Kenntnisse zu der Arbeit vermessen. Es ist „vermessen", einen Baum zu verpflanzen, wenn man nicht weiß, wieviel und welche Wurzeln wir ihm notwendig erhalten müssen, wieviel Muttererde wir ihm mitgeben müssen, damit er an seinem neuen Platze gedeihen kann. Roh, ungerecht, barbarisch würde es sein, zerstörte man nutzlos das kräftige Leben eines schönen Baumes, weil man nicht genug Wissen und Können für seine Arbeit mitbrachte. Der Schulgarten wird so ein Übungs-

platz der Seele. Das Verantwortungsgefühl gegenüber der Umgebung und sich selbst wird hier praktisch geübt.

Die Erziehung des Menschen zur Gerechtigkeit ist nicht mit Abschluß seines Schullebens vollendet. Die Übung der Gemeinschaftsgefühle darf sogar nie aufhören. Eine nie versiegende Quelle altruistischer Empfindungen ist die Ehe. Jeder Verein, jede Berufsorganisation, die stets das Zurücktreten des Individuums vor der Gesamtheit verlangt, fördert durch Wecken von Kameradschaft die Erziehung der Menschheit zur Gerechtigkeit.

Die vielgeschmähte deutsche Sozialdemokratie leistet, meiner Ansicht nach, für die Erziehung ihres Volkes Unbezahlbares. Man hat unseren Sozialdemokraten immer als Hauptvorwurf den Mangel an Vaterlandsliebe gemacht. Männer mit bedeutenden Namen, ich erinnere an Exzellenz v. Häseler, haben immer wieder, wenn auch ohne Erfolg, betont, daß man sie einiger Redensarten und leerer Phrasen wegen nicht zu vaterlandslosen Gesellen stempeln dürfte. Das Weltbürgertum basiert erst auf der Vaterlandsliebe, wie diese sich auf Heimat- und Familiengefühlen aufbaut. Eine Organisation, die uns opferfähige Menschen erzieht, erzieht uns so auch Patrioten, Menschen, welche der altruistischen Tat fähig sind, wenn das Vaterland sie fordert, mögen sie das Hurraschreien aus irgendwelchen Theoremen heraus auch mal nicht mitmachen. Die pädagogische Arbeit der Sozialdemokratie, die sich gegen Rohheit und Ungerechtigkeit wendet, wo sie sie findet, in der Schule, im Heer, in der Gesellschaft, wird die Geschichte einst an erster Stelle notieren. Sie kommen auf dieselbe Stufe wie die Arbeiterversicherungen und ähnliche Fürsorgeeinrichtungen des Reichs. Denn beides ist Arbeit, welche die Empfindungen für die Gemeinschaft weckt und übt.

Abgesehen von einigen wenigen pessimistischen Philosophen glauben wir alle an einen Fortschritt des Menschengeschlechts, an eine Entwicklung zu einem besseren und höheren Kulturzustand. Unsere jetzige Zeit zeigt eine vielleicht noch nicht dagewesene Beherrschung der Natur und ihrer Kräfte, aber an der Zunahme der Verbrechen*) (und speziell der Verbrechen der Jugendlichen), an zwecklosen Roheiten und Ungerechtigkeiten im Verkehr von Menschen und Völkern einen erschreckenden Mangel an innerer Kultur. Nur eine sorgfältigere Erziehung der Seele kann uns weiterbringen! Ich habe als Titel hierfür die „Erziehung zur Gerechtigkeit“ gewählt, die Kunst des Guten und Schönen. Schönes und Gutes schlummert in jeder Menschenseele und harrt des Weckrufs. Möge er gewaltig erklingen, auf daß unter dem saftgrünen Baum der Gerechtigkeit Menschenglück eine wohnliche Stätte finde.

*) Die Zahl der Gestellungspflichtigen, die bei der Aufnahme in das Heer bereits gerichtlich vorbestraft waren, hat sich in den letzten zwanzig Jahren nahezu verdoppelt.



Das Schulgebäude.

AMERIKANISCHE SCHULEN
REISESKIZZEN VON A. PABST

III.

DIE „ETHICAL CULTURE SCHOOL" (SCHULE FÜR ETHISCHE KULTUR) IN NEW YORK

Die Schule für ethische Kultur wurde von einem Vereine begründet, der sich die Förderung der ethischen Kultur zur Aufgabe stellt und an dessen Spitze der auch in Europa wohlbekannte Professor Adler steht. Seit dem Jahre 1878 aus kleinen Anfängen hervorgegangen, ist sie gegenwärtig zu einer großen Ausdehnung angewachsen und seit einigen Jahren in einem prachtvollen Neubau in bevorzugter Lage der Stadt, dem Eingange zum Zentralpark gegenüber, untergebracht. Die Schule darf sich rühmen, auf verschiedenen Gebieten der Erziehung Pionierarbeit geleistet zu haben, insbesondere in der Einführung des Handarbeitsunterrichts als eines wichtigen Bestandteiles der elementaren Erziehung ohne Beziehung auf die spezielle gewerbliche Ausbildung. Die Aufnahme der Handarbeit unter die bevorzugten Erziehungsmittel, eine Einrichtung, die in dieser Schule von Anfang an vertreten war, hat inzwischen auch in anderen Anstalten verschiedener Länder in fortschreitendem Umfange stattgefunden, nicht bloß in den Schulen der Vereinigten Staaten, sondern auch in denen von Frankreich, England, Schweden und anderen Ländern. Aber die Schule für ethische Kultur ist eine der ersten gewesen in der Durchführung einer Organisation, die der praktischen Arbeit als einem wichtigen Erziehungsmittel den nötigen Spielraum gewährte. Außerdem hat sie ihrer Entwicklung eine breitere Grundlage dadurch gegeben, daß sie

neben der Werkstattarbeit und neben den gewöhnlichen Lehrfächern die Elemente von Kunst und Wissenschaft aufnahm. Als ihre Hauptaufgabe aber hat die Schule immer die ethische und soziale Erziehung angesehen.

Über die leitenden Gedanken in dieser Hinsicht spricht sich das Schulprogramm etwa folgendermaßen aus:

„Das Schulgebäude und alle äußeren Einrichtungen mögen vorzüglich sein, die Art des Lehrens mag allen Anforderungen der pädagogischen Wissenschaft entsprechen, der Lehrplan mag reichhaltig und vortrefflich sein — dies alles ist nutzlos und der ganze Zweck der Erziehung verfehlt, wenn nicht der richtige Geist in einer Schule herrscht. Ihre Hauptaufgabe muß es deshalb sein, diesen Geist zu schaffen, gewissermaßen eine Atmosphäre zu erzeugen, in welcher die Selbstachtung und die Rücksichtnahme auf andere im richtigen Verhältnis zueinander sich entwickeln können. Der Unterricht ist nur ein Faktor im Leben der Schule, durchaus nicht der einzige und auch nicht der wichtigste, wenn es sich um die Entwicklung des Charakters handelt. Die Hauptquelle der Erziehung ist in der Schulumgebung, im Leben und im Geiste der Schule zu suchen."

Einige Hauptpunkte, in denen sich die Bedingungen für die ethische und soziale Erziehung zusammenfassen lassen, dürften etwa die folgenden sein:

1. Die Einschärfung des demokratischen Geistes. Die Schule ist keine Standesschule und wird, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen soll, nie eine solche werden dürfen, denn die getrennte Erziehung der Reichen und Armen ist ein Übel und ein Unrecht gegen beide. Kinder der Reichen und der Armen und verschiedener Nationalitäten und Rassen sollen sich achten und verstehen lernen in ihrer Arbeit und in ihrem Spiele, was nur bei gemeinsamer Erziehung möglich ist.
2. Das Erwecken ernster geistiger Interessen durch die rechte Art des Lehrens im Gegensatze zur Vergnügungs- und Selbstsucht, die durch das Leben einer großen Handelsstadt begünstigt wird, und zu der übertriebenen Begeisterung für athletischen Sport, der in den amerikanischen Colleges und höheren Schulen vielfach herrscht.
3. Die Vertiefung eines guten sozialen Geistes dadurch, daß die Interessen der Schüler auf die werktätige Arbeit in den Nachbarhäusern und in solchen gewerblichen Unternehmungen gelenkt werden, mit denen die Schule von selbst in Berührung kommt oder Beziehungen gewinnen kann.
4. Der Aufbau eines großen, humanen und idealen Zieles, indem in den Brennpunkt des ganzen Erziehungssystems, nach dem hin alle Linien konvergieren, die Idee des menschlichen Fortschrittes gestellt wird. Die Fortschritte in Wissenschaft, Kunst, Politik, Industrie, Gewerbe usw. werden in ihren Grundzügen gelehrt und der Zögling wird mit dem ernsten Wunsche erfüllt, an dieser Entwicklung teilzunehmen, soweit dies

möglich ist, und dadurch zur Herbeiführung einer besseren Zukunft das Seine beizutragen.

Moralunterricht wird zwar in der Schule erteilt*), derselbe ist aber durchaus nicht der wichtigste von den Faktoren, auf denen die Charakterentwicklung des Zöglings sich aufbauen soll; den Haupteinfluß üben immer die Schulumgebung und der Geist der Schule aus, die Lehrer und die Schüler untereinander.



Handarbeiten im zweiten Schuljahre.
(Aus Pabst: „Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung".)

Die Schule soll alle Fortschritte einer modernen Stadtschule (Tagesschule) mit den besonderen Vorzügen der besten Art von internen Anstalten verbinden.

Die Lehrfächer sind Englisch, moderne und klassische Sprachen, Naturstudien, Geographie und Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte, ethischer Unterricht, Kunstunterricht, Musik und „Manual Training" (Werkstattarbeit und Haushaltungsunterricht). Die Schule umfaßt eine Kindergartenabteilung, die zugleich der Ausbildung von Lehrerinnen für Kindergärten dient, und acht eigentliche Schulklassen.

Das vorzüglich eingerichtete Schulgebäude enthält außer den Räumen für den wissenschaftlichen Unterricht, einer großen Bibliothek, einem sehr schönen Musiksaal und einem den Schulzwecken dienenden Museum besondere Laboratorien für den praktischen Unterricht in Physik und Chemie und endlich

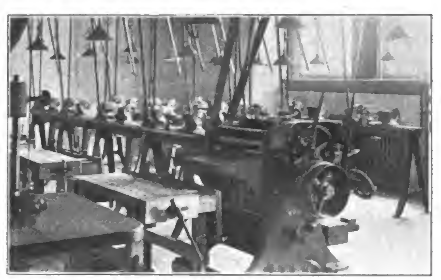
*) Diesem Unterricht liegt Professor Adlers Buch zugrunde: „The Moral Instruction of Children".

Räume für den Haushaltungs- und Kochunterricht und für die Werkstattarbeit. Am Handarbeits- und Kochunterricht beteiligen sich Knaben und Mädchen; es erscheint nicht unwichtig, hervorzuheben, daß die Lehrerin des zuletzt genannten Faches mit den Leistungen der Knaben besonders zufrieden war.

Auf die Verbindung des theoretischen und praktischen Unterrichts wird in jeder Beziehung besonderer Wert gelegt. Eine naturgeschichtliche Unterrichtsstunde z. B., der ich beiwohnte, war der Besprechung der weißen Rübe gewidmet, welche Pflanze nachher den Zwecken des Kochunterrichts dienen sollte.

Der Handarbeitsunterricht beginnt im Kindergarten und wird durch alle Klassen hindurch erteilt. Während er auf den unteren Stufen in den Klassenräumen betrieben wird (s. Abb. S. 114), sind für das „Manual Training" der oberen Stufen besondere Werkstatträume vorhanden.

Die Räume für das Manual Training befinden sich im Erdgeschoß und sind sehr gut ausgestattet. Außer einer großen Werkstatt für Hobelbankarbeiten mit 20 Arbeitsplätzen ist eine zweite Werkstatt für Holzarbeiten mit Drehbänken und Einrichtungen anderer Art vorhanden (Abb. S. 115). Eine dritte Werkstatt mit 12 Arbeitsplätzen dient der Schmiedearbeit; ihre Einrichtung allein kostete 2000 Dollars, ist aber auch in jeder Hinsicht sehr vollständig und praktisch, z. B. gehen alle Rauchabzüge nach unten, so daß die Luft im ganzen Raume stets rauchfrei bleibt. Auch für Gießerei und Maschinenbau (Abb. S. 117) sind besondere Werkstätten und Räume vorhanden, ebenso für die Handarbeiten der Mädchen, wie Weben, Nähen usw. Dem Lehrer des Manual Training kommt es namentlich darauf an, Beziehungen zwischen seinem Arbeitsfache und den übrigen Lehrfächern herzustellen (Abb. S. 116); er verwendet deshalb besondere Sorgfalt auf die Herstellung von einfachen Modellen von Maschinen (Abb. S. 117), Wagen, Booten, Häusern (Abb. S. 125), Brücken usw.; doch auch Übungen in der Art des schwedischen Slöjd und unserer Kleineisenarbeiten werden ausgeführt.



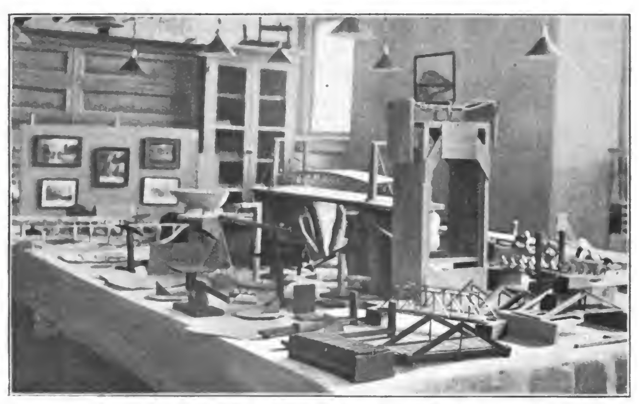
Werkstatt für Holzarbeiten an der Drehbank.

Für die Körperausbildung der Zöglinge ist nicht nur eine wohleingerichtete Turnhalle und ein großer Spielplatz neben dem Hause, sondern auch noch ein Spielplatz auf dem Dache, ein sogenannter „Dachgarten" (Abb. S. 132) vorhanden. Derselbe ist überdacht und durch ein starkes eisernes Gitter der-

art versichert, daß jede Gefahr selbst beim wildesten Herumtollen der Kinder ausgeschlossen ist; er wird auch bei schlechtem Wetter zu mancherlei Bewegungsspielen benutzt.

Die Schule wird verwaltet durch ein Kuratorium, in dem sich eine Anzahl hervorragender Männer befinden, die zu den geistigen Führern der Nation gehören. Das hohe Ansehen, das sie in den Kreisen der Eltern sowohl wie in denen der Erzieher besitzt, drückt sich aus in dem guten Besuche und in dem Vertrauen, das man ihr von allen Seiten entgegenbringt.

Die Schule stand zur Zeit meines Besuches (1904) unter der Leitung des Herrn Dr. Frank A. Manny, eines ausgezeichneten Schulmannes, der auch eingehende Studien über das Schulwesen europäischer Länder gemacht hat.



Ausstellung von Arbeiten des 5.—8. Schuljahres.
(Ethical Culture School.)

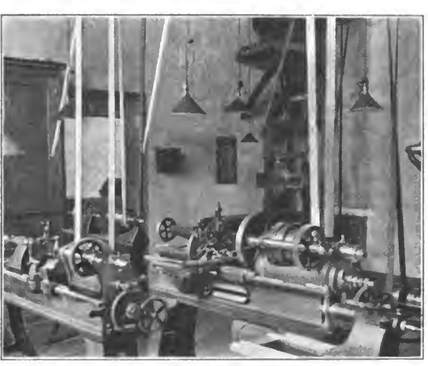
DIE ERGEBNISSE DES III. KUNSTERZIEHUNGSTAGES AUF MUSIKALISCHEM GEBIETE

II.

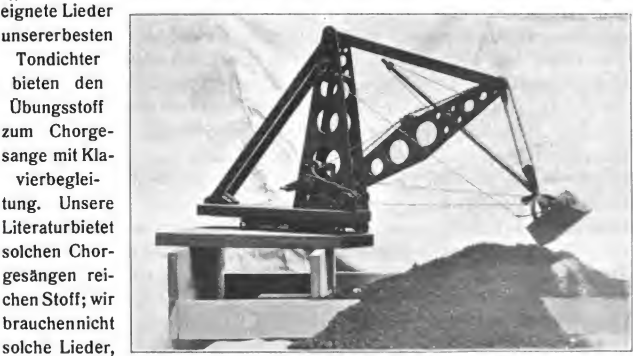
3. In der Schule ist das Volkslied und Kunstlied einstimmig, mit Begleitstimmen und mit Begleitung des Klaviers zu pflegen.

Das unverfälschte, echte Volkslied ist dem Volke durch die Schule wiederzugeben. Durch die Verballhornisierungen ist es ihm geraubt worden. Das Volkslied ist seiner Natur nach einstimmig. Aber unterm Lindenbaum und auf der Dorfstraße am Sommerabend singt die versammelte Dorfjugend zweistimmig. Daher muß auch in der Schule auf diesen zweistimmigen Gesang vorbereitet werden. Die meisten Kinder der Volksschule haben

im Hause kein Klavier, und wo eins vorhanden ist, können sie es nicht immer spielen, und zwar sowohl während der Schulzeit als auch nach Entlassung aus der Schule. Solche Kinder würden gar keine Gelegenheit haben, Harmonien auf sich wirken zu lassen — im zweistimmigen Gesang ist die Harmonie nicht bestimmt genug —, wenn nicht dreistimmiger Gesang in der Schule gepflegt würde. Vierstimmiger Gesang verbietet sich in der Schule wegen der engen Stimmgrenzen. Daher ist neben dem Volkslied das Kunstlied auch dreistimmig zu pflegen. Wo aber der dringliche Wunsch erfüllt ist, in der Schule ein Klavier zu haben, da haben wir Gelegenheit, die Kinder in den reichen Schatz der Liedliteratur unseres Volkes einzuführen. Volkslieder und geeignete Lieder unserer besten Tondichter bieten den Übungsstoff zum Chorgesange mit Klavierbegleitung. Unsere Literatur bietet solchen Chorgesängen reichen Stoff; wir brauchen nicht solche Lieder, die ihrer Natur nach nur für den intimen Einzelgesang sich eignen, im Chore singen zu lassen.



Werkstatt für Maschinenbau.
(Ethical Culture School.)



Modell einer Baggermaschine (Arbeit aus dem 6. Schuljahre).
(Ethical Culture School.)

4. Durch die „Elternabende“ in den Schulen ist das Repertoire der Hausmusik günstig zu beeinflussen.

Die Musik bildet einen Hauptteil im Programm der Elternabende. Gut gewählte, leicht verständliche und leicht ausführbare Musik gibt Anreiz zur Wiederholung im Heim der Kinder und kann daher zur Verdrängung der weitverbreiteten musikalischen „Grosso-Literatur" beitragen. Es dürfte sich daher empfehlen, bei der Aufstellung des Programms für die Elternabende der Schulgemeinden diese Wirkung nicht aus dem Auge zu lassen.

4. Das Singen nach Noten ist als Hilfsmittel für den Gesangunterricht zu fordern.

In keinem anderen Fach als im Gesangunterricht wird der geistlose, mechanische Drill geduldet. In den Gesangstunden kommt es immer noch vor, daß Zeile um Zeile vorgesungen, gespielt und fortgesetzt wiederholt wird, bis die Melodie im Tongedächtnis befestigt ist. Welche Zeitvergeudung und welche Öde! Diese Papageienmethode muß durch bewußtes Singen nach Noten ersetzt werden. Im 2. oder 3. Jahre ist mit Singen nach Noten zu beginnen. Es ist nicht ein Ziel, sondern nur ein Hilfsmittel für den Gesangunterricht. Daher ist der Übungsstoff im Singen nach Noten so zu verteilen, daß er für die Schule im drittletzten Schuljahre erledigt ist, damit die Notenschrift in den letzten Jahren als Hilfsmittel in den Gesangstunden gebraucht werden kann. Und zwar ist die allgemein bekannte internationale Notenschreibung zu üben; daher kein Singen nach Ziffern, höchstens zu Anfang zur Einführung in das Notensystem, kein Singen nach der Tonika-do-Methode, Tonwortmethode, oder wie die Künsteleien sonst genannt werden. Unsere Notenschrift ist international; hier brauchen wir kein Volapük, Esperanto oder andere künstliche Sprachen. Wir wollen uns nun aber auch diese allgemein verständliche Tonschriftsprache nicht durch künstliche separierende Sprachsysteme zerstören lassen.

5. Keine Dispensation vom Gesangunterricht.

Die „Brummer" sollen nicht ausgeschlossen werden. Es gibt keine unheilbaren „Brummer"; jeder gesunde Mensch kann zum erträglichen Mitsingen erzogen werden. Man forsche in jedem einzelnen Falle den Ursachen des Brummens nach. Liegen organische Fehler vor, so ist die Hilfe des Arztes in Anspruch zu nehmen. Meist aber hat das Brummen seine Ursache in der Schüchternheit des Kindes. Man mache ihm Mut, setze es zwischen tüchtige Sänger, gehe im Einzelsingen mit der Geige dem Ton des Kindes nach, bis man seinen Ton allmählich an den der Geige fesselt, und mit ein wenig Geduld und Liebe wird der „Brummer" in kurzer Zeit geheilt sein. Nicht selten haben solche „Brummer" sich später als musikalisch hervorragend befähigt erwiesen.

Auch mutierende Kinder sind nicht aus der Gesangstunde zu verweisen. Wenn sie auch mit ihrer Stimme nicht aktiv sein können, so doch mit dem Ohr, und mit diesem Sinnesorgan ist in einer guten Gesangstunde immer etwas aufzunehmen, was einen Bildungswert besitzt.

6. Das Klavier ist neben der Geige ein unentbehrliches Hilfsmittel für den Gesangunterricht.

Die Geige führt eine unbestrittene Herrschaft in der Gesangstunde. Was für den Gebrauch der Geige spricht, ist so evident, daß wir hier auf die Begründung dieses Gebrauches verzichten können. Anders ist es mit dem Klavier. Seine Herrschaft ist nicht unbestritten. Die Schulklasse, die ausschließlich unter Begleitung eines Klaviers singt, verliert ihre Selbstständigkeit in der Tonhaltung. Ganz recht; aber welcher vernünftige Lehrer wird denn immer mit Begleitung des Klaviers singen lassen? Der Mißbrauch schließt den richtigen Gebrauch nicht aus. Das Klavier ist in der Schule notwendig, um das Verständnis der Harmonien anzubahnen. „Die Klavierbegleitung baut die Brücke zum Verständnis der Instrumentalmusik. Die Tonmalerei mancher Liedbegleitung wird den Kindern nach vorangegangener Erklärung bald Interesse und Verständnis abgewinnen. Das Ohr des Kindes lernt den Dualismus zwischen Melodie und Begleitung und damit die Auflösung einer künstlerischen Einheit in seine selbständigen und doch zusammenhängenden Teile kennen; es wird für das Verständnis der polyphonen Musik erzogen.“ (Johannsen.)

Warum haben wir in der Volksschule das unentbehrliche Klavier nicht? Weil es einige Hundert Mark kostet. Und doch ist die Ausgabe für ein Klavier nur eine winzige gegenüber den sonstigen Ausgaben des Schul-Etats. Was man den höheren Schulen als notwendig für den Gesangunterricht bewilligt, das sollte man den Volksschulen nicht vorenthalten, denn auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung gibt es kein Hoch und Niedrig.

DIE REFORM DES NATURGESCHICHTLICHEN UNTERRICHTS AN DEN HÖHEREN SCHULEN

I.

Vor einigen Monaten ging die Notiz durch die Zeitungen, daß das Preußische Unterrichtsministerium einen Erlaß an die Provinzial-Schulkollegien gerichtet habe, in dem diese um Einreichung von Vorschlägen zur Wiedereinführung des biologischen Unterrichts in den Oberklassen der höheren Schulen aufgefordert wurden, sowie daß die Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte daraufhin Sr. Exzellenz dem Herrn Staatsminister Dr. Holle in warmen Worten den Dank der Gesellschaft für dieses Vorgehen zum Ausdruck gebracht habe. Mit dieser Stellungnahme der preußischen Regierung ist die erste Etappe zu einem Ziele erreicht, das schon seit geraumer Zeit von den naturwissenschaftlichen Kreisen Deutschlands erstrebt wird. Bei der hohen Bedeutung, welche der Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts für das gesamte Geistesleben der Nation zweifellos zuzusprechen ist, dürfte es auch für den nicht fachwissenschaftlich Gebildeten von Interesse sein, über Umfang und Ziel dieser Bewegung in großen Zügen orientiert zu werden. Wir geben in diesen einleitenden Bemerkungen zunächst einige geschichtliche Daten.

Bereits in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts waren Zoologie und Botanik, die man heute gern als „biologische

Wissenschaften“ zusammenfaßt, im Lehrplan der Oberklassen der damaligen Realschulen 1. Ordnung vertreten. Allein die Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses im Frühjahr 1879 veranlaßten den Kultusminister Falk, diesen Unterricht aus den oberen Klassen auszumerzen. Diesem Beispiele folgten im Laufe der Jahre fast alle übrigen deutschen Staaten, so daß sich schließlich in bezug auf das naturgeschichtliche Wissen der heranwachsenden Jugend, ja aller führenden Kreise ein Tiefstand herausbildete, der zu ernsten Bedenken Anlaß geben mußte. Bereits auf der Naturforscherversammlung zu Berlin im Jahre 1887 wurde von dem verdienten Direktor des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums Prof. Schwalbe die Wiedereinführung des biologischen Unterrichts in die Oberklassen angeregt. Seine Worte verhallten unbeachtet wie die verschiedener Nachfolger, welche in gleichem Sinne ihre Stimme erhoben. Erst auf der Naturforscherversammlung im Hamburg, wo Männer wie Waldmeyer, R. Hertwig, Chun, Reinke und andere mit überzeugenden Worten auf die eminente Bedeutung der Frage hinwiesen und sie nach den verschiedensten Richtungen hin beleuchteten, gelang es, den Stein ins Rollen zu bringen. Binnen 14 Tagen erklärten über 700 Biologen Deutschlands, darunter die glänzendsten Namen der Wissenschaft, ihre volle Übereinstimmung mit den dort aufgestellten, jetzt allgemein als „Hamburger Thesen“ bekannten Leitsätzen. Auf der Versammlung in Kassel im Jahre 1903 verschmolz die Bewegung mit derjenigen zugunsten einer Reform des mathematischen Unterrichts, und im Jahre darauf, in Breslau, kam es zur Einsetzung einer zwölfgliedrigen, teils aus den Kreisen der Universität und Schule, teils aus denen der Industrie und Technik zusammengesetzten Unterrichtskommission, welche mit der Ausarbeitung abgeglichener Vorschläge zur Hebung und Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts betraut wurde. Nach dreijähriger angestrengter Tätigkeit hat diese Kommission, nachdem sie schon in den Vorjahren regelmäßig der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte Bericht erstattete, ihre Arbeiten zum Abschluß gebracht; sie hat das Ergebnis derselben vor wenigen Wochen in einem stattlichen Bande der Öffentlichkeit übergeben. Eine umfangreiche Literatur ist inzwischen auf diesem Gebiete herangewachsen, die angesehensten mathematisch-naturwissenschaftlichen Gesellschaften Deutschlands, allen voran der Verein deutscher Ingenieure, haben sich der immer weitere Kreise ziehenden Bewegung angeschlossen, und selbst auf den Tagungen der deutschen Philologen und Schulmänner sind die in Rede stehenden Fragen mit Interesse und Verständnis erörtert worden. So steht den deutschen Unterrichtsverwaltungen ein reiches Material an Vorarbeiten zur Verfügung, wohlgeeignet, die ersten Schritte auf diesem so lange unwegsamen Gebiete zu erleichtern.

II.

Der bekannte Satz „Vitae, non scholae discimus“ — fürs Leben, nicht für die Schule haben wir zu lernen — enthält eine so selbstverständliche Wahrheit, daß er wohl von niemandem angezweifelt wird; es fragt sich nur, ob die Schule ihn immer genügend berücksichtigt hat. Die Anforderungen, welche das Mittelalter an das Wissen und Können der Staatsbürger stellte, sind zweifellos grundverschieden von denen des modernen Kulturstaates; die Schule aber verläßt nur ungern die altgewohnten Bahnen und entschließt sich schwer, neue Bildungsideale zu verfolgen. Es soll hier natürlich nicht in Abrede gestellt werden, daß das Verständnis der Menschenwelt, wie es Sprachen und Geschichte mit ihrer literarisch-ästhetischen Bildung erstreben, daß die Schulung des Verstandes durch die Mathematik auch heute noch, wie zu allen Zeiten, als unentbehrliche Hilfsmittel jeder höheren Geistesbildung zu gelten

haben. Daneben aber steht die Naturwissenschaft, welche lehrt, wie durch Erfahrung Wahrheiten gewonnen werden. Schon Baco sagt: Omnia per inductionem et experimentum, und unumstößlich ist die Tatsache, daß unsere Sinnesorgane die Medien sind, durch welche der Geist zu Vorstellungen, Empfindungen und Gedankenreihen gelangt, daß sie gleichsam die Fundamente bilden, auf denen unser gesamtes Geistesleben sich aufbaut. Die Schärfung der Sinne durch Übung, durch planmäßige Beobachtung und Vergleichung realer Objekte und Erscheinungen ist daher auch für die Ausbildung des Verstandes von grundlegender Bedeutung.

An die richtige Beobachtung der Erfahrungstatsachen knüpft sich sodann die Ableitung allgemein gültiger Gesetzmäßigkeiten auf induktivem Wege und damit eine ganz besondere Art der Verstandesschulung, zu der die humanistischen Unterrichtsfächer nur geringe Gelegenheit bieten. Wie sehr unserer Zeit jene an den Zusammenhängen des Naturgeschehens zu übende Methode des kritischen Denkens mangelt, dürfte schon allein aus dem allerorten in Blüte stehenden Aberglauben, dem Überhandnehmen des Kurpfuschertums usw., genügend erhellen.

Daß des ferneren der Mensch als solcher Gegenstand ausreichender Belehrung für die heranwachsende Jugend sein sollte, ist eigentlich selbstverständlich. Für einen Toren würden wir denjenigen halten, der etwa eine Dampfmaschine dem Unkundigen zur Bedienung anvertraut; so muß auch das junge Menschenkind über die seiner Obhut überantwortete kostbare Lebensmaschine genügend unterwiesen werden. Der menschliche Körper aber, dieser höchste und vollendetste Typus des organischen Lebens, ist in Bau und Leistungen nur zu verstehen, wenn auch die einfacheren Ausprägungen des Lebens in den Bereich der Untersuchung gezogen werden. Sie sind es ja auch, welche uns in ihren tausendfältigen Gestalten, in ihrer Abhängigkeit von unwandelbaren Kräften und Gesetzen das Verständnis erschließen für die gesamte außermenschliche Welt, welche uns den festen Boden der Tatsachen gewinnen lassen, auf dem allein das höchste Ziel menschlichen Strebens, das Verständnis des Weltganzen erwachsen kann. Mag man den Naturgenuß, mag man nützliche Kenntnisse im Wettbewerb der Völker daneben als triftige Gründe für eine erhöhte Pflege des naturwissenschaftlichen Unterrichts ins Feld führen; am höchsten steht uns doch die aus dem Studium der Natur zu gewinnende Erkenntnis von den Grenzen unseres Wissens und der daraus sich ergebende Friede im fruchtlosen Ringen der Geister auf dem Gebiete des Glaubens.

III.

Hegen wir die Überzeugung, daß das moderne Leben gebieterisch eine stärkere Berücksichtigung der Naturgeschichte in der Schule erheischt, so ergibt sich natürlich als erste und wichtigste Frage, wie dieser Unterricht zu gestalten sei, um der ihm gestellten Aufgabe gerecht zu werden. Als allgemeine Richtlinie zur Lösung dieser Frage wird uns hierbei der Weg dienen können, den die Wissenschaft selbst im Laufe des verflossenen Jahrhunderts genommen hat. Im Beginn des Jahrhunderts stand sie noch ganz unter dem Einfluß der großen Autorität Linnés; sie sah ihre Hauptaufgabe in der möglichst exakten Beschreibung, Vergleichung und Klassifizierung der Naturobjekte, und diese geistlose, aller höheren Gesichtspunkte bare „Systematik“ ist es ja auch gewesen, welche bis in die jüngste Zeit an den Schulen allein gepflegt wurde und so manchem unserer Leser die Freude an der Natur gründlich verleidet haben mag. Erst als Physik und Chemie sich bis zu einer gewissen Höhe entwickelt hatten, konnte die neue Wissenschaft der Physiologie entstehen, die nun im Verein mit der vergleichenden Anatomie und der Zellenlehre den Versuch

wagen durfte, den Lebensvorgängen im Innern der Organismen nachzuspüren. Andere Wissenschaften, wie die Entwickelungsgeschichte der Individuen, die Lehre von der Abhängigkeit der Lebewesen von den umgebenden Kräften und Medien, ihren Beziehungen zueinander, ihrer zeitlichen Aufeinanderfolge im Gange der Erdgeschichte, ihrer geographischen Verbreitung usw., schlossen sich an und führten mehr und mehr zu der Erkenntnis, daß die Gesamtwissenschaft der Biologie in erster Linie das große Problem des Lebens und seiner tausendfältigen Erscheinungen zu lösen habe.

Die Schule wird nicht umhin können, aus der überwältigenden Fülle von Tatsachen und Erkenntnissen, welche die letzten Jahrzehnte auf dem Gebiete der Lebensforschung zutage gefördert haben, wenigstens einen bescheidenen Bruchteil in ihren Lehrstoff aufzunehmen; sie darf sich nicht ferner damit begnügen, die Formgestaltung der Organismen allein zu berücksichtigen. Läßt sich nun zweifellos auch schon in den unteren, vorwiegend der Systematik gewidmeten Klassen Gestalt, Aufbau und Leistung der Lebewesen vielfach auf die Kräfte zurückführen, welche sie bedingen, so ist ein tieferes Erfassen der allgemeinen, alles Organische beherrschenden Gesetze für das jugendliche Alter ebenso ausgeschlossen wie ein Verständnis der chemische und physikalische Kenntnisse voraussetzenden physiologischen Vorgänge im Innern des Einzelwesens. Hier ist der Punkt, wo die Reform — soll sie überhaupt den Namen einer solchen verdienen — einsetzen muß, indem sie auch der Biologie ihren Platz im Lehrplan der Oberklassen zuweist. Licht und Wärme, Luft, Boden, Wasser und Nahrung als die Grundbedingungen alles organischen Seins wären in diesen Oberklassen in ihrer gesetzmäßigen Einwirkung auf den Bau, die Lebensweise, die geographische Verbreitung der Organismen zu erörtern, nicht minder die tausendfältigen Beziehungen und Abhängigkeitsverhältnisse, in denen Tier und Pflanze, ja die Gesamtinsassen eines Gebietes voneinander stehen, sowie die Ursachen, die den kaleidoskopartigen Wechsel des Naturbildes im Raum und in der Zeit bedingen. Die Geschichte der Erdrinde und der Werdegang ihrer Bewohner würde den Abschluß dieser Untersuchungen bilden, welche in erster Linie ein klares Erkennen der im Naturganzen herrschenden Gesetzmäßigkeiten zum Zielpunkte haben. Auf der anderen Seite wäre durch näheres Eingehen auf die innere Organisation der Pflanzen und Tiere, von den Einzelligen bis hinauf zu den höchsten Lebewesen, ein tieferes Verständnis des eigenen Körpers und seiner Funktionen zu erstreben, das sich durch ethnologische, psychophysische und prähistorische Ausblicke zu einem begründeten Urteil über die Stellung des Menschen im Naturganzen erweitern ließe. Nur so, ausgerüstet mit dem Wissen objektiver Tatsachen, wird der ins Leben tretende Jüngling befähigt sein, eine eigene, durch keine populär-wissenschaftlichen Einflüsse zu erschütternde Weltanschauung sich aufzubauen.

SCHULREFORM IN ÖSTERREICH

Im Winter 1907/08 setzte in Wien und mehreren anderen Städten Österreichs die Schulreformbewegung kräftig ein, über deren Ziele der Säemann 1907 S. 118 berichtet hat. Die Gründung des Vereins für Schulreform (über dessen Aufruf siehe Säemann 1907 S. 130ff.) erfolgte am 12. April 1907, nachdem schon im Juni 1906 zur Vertretung des Schulreformgedankens eine eigene Zeitschrift, die „Schulreform“, erstanden war. Es hatte einer geraumen Zeit bedurft, bis alle Kräfte gesammelt und geeint waren; nun aber brach sich der Gedanke mit elementarer Wucht Bahn. Zunächst in der Tagespresse. Kaum eine Zeitung, die nicht Artikel pro oder contra gebracht hätte. In Kärnten beschäftigte sich der

Landtag und die Handelskammer mit der Sache. Im Unterrichtsministerium sprachen wiederholt reformfreundliche Abgeordnete und Deputationen vor, um die Veranstaltung der bereits im Frühjahr versprochenen Mittelschulenquete zu urgieren. Mittlerweile besprach der „Verein für Schulreform" in einer Reihe von Ausschußsitzungen in eingehender Weise die Schulreformfrage. Über die bisher geäußerten Ansichten zur Schulreform referierte zunächst Regierungsrat H. Januschke, dessen Bericht in der Zeitschrift „Schulreform" (Heft 7/8 2. Jahrg.) zum Abdruck gelangte. Später holte der Verein über die Reformfrage Äußerungen in kurzen Schlagworten von 71 Persönlichkeiten ein und veröffentlichte sie in einer Broschüre*), aus der man sich in bequemer Weise über den Stand einer Frage, d. h. die über sie herrschenden Ansichten orientieren kann. Man findet so z. B., daß von den 71 Stimmen sich über die Frage der Einheitsschule 17 gar nicht, 6 dagegen, 30 für eine einheitliche Unterstufe und 17 für eine vollständige Einheitsschule aussprachen.

Vor die breite Öffentlichkeit trat der Verein zuerst durch die Versammlung vom 18. Nov. hervor. Hier gelangte zunächst eine Zuschrift von Ernst Mach, dem berühmten Gelehrten und ältesten Vorkämpfer einer Schulreform in Österreich, dessen Zustand ihm ein persönliches Erscheinen nicht gut rätlich erscheinen ließ, zur Verlesung. Dann sprach als Hausherr Prof. Hohenegg, Prorektor der Technischen Hochschule, einige Begrüßungsworte, in denen er seine Sympathien mit den Bestrebungen des Vereins zum Ausdruck brachte. Obersanitätsrat Prof. Hueppe entwickelte sodann das Programm des Vereins, worauf der eigentliche Redner des Tages, Prof. Ludwig Gurlitt, zum Worte kam. Außerdem liefen zahlreiche Begrüßungsschreiben und Drahtgrüße aus der Provinz ein, von denen ein Teil in der „Schulreform" (Heft 7/8) veröffentlicht wurde.

*) Vorschläge zur Mittelschulreform. Erstattet dem Verein. Wien 1908. Manzscher Verlag.

Alle diese Äußerungen zeigten bereits eine sehr bemerkenswerte Einstimmigkeit in ihren Forderungen, die auch in der Zuschrift Machs ausdrücklich hervorgehoben und dahin formuliert wurde, daß eine einheitliche Untermittelschule, eine mehrfach gegabelte, den verschiedenen Studienrichtungen angepaßte Oberstufe und Berücksichtigung des Arbeitsprinzips („kein Unterricht sollte nur in Wort und Schrift, sondern auch in praktischer Anleitung zur Arbeit erfolgen") als gemeinsame Postulate hingestellt werden.

Wenige Tage später folgte eine zweite, gleichfalls im vollgefüllten großen Hörsaal des neuen elektrotechnischen Instituts abgehaltenen Versammlung, in der Geheimrat Prof. Wilhelm Ostwald, der nach Wien gekommen war, um in der Urania zwei Vorträge zu halten, in freimütigster Weise und mit einer bei großen Naturforschern seltenen Entschiedenheit gegen die heutige Schule loszog. Ostwald sprach sich einmal gegen die sogenannte harmonische Bildung, d. h. die gleichmäßige Berücksichtigung verschiedenartigster Bildungselemente aus und forderte an dessen Stelle Pflege der Individualität (ganz im Sinne Gurlitts); dann zog er gegen den übertriebenen Sprachenkultus los, den unsere Schule treibt. „Ich bin durch Sprachenlernen immer nur dümmer geworden"; „die Sprache hat nicht nur keinen positiven, sie hat direkt negativen Bildungswert". Die Begründung fand er in der Unlogik im Baue aller Sprachen und in der geistigen und kulturellen Inferiorität der Philologie als Wissenschaft. Seine Ausführungen fanden so stürmischen Beifall, wie ihn Ostwald seiner eigenen Aussage nach noch nie erlebt hatte. Es ist begreiflich, daß sie auf philologischer Seite unangenehm berühren mußten; es folgte zuerst eine Erwiderung von Professor v. Arnim in der „Neuen Freien Presse", dann eine eigene Protestversammlung am 18. Dez., bei der die Prof. Jerusalem, Kretschmer, Martinak, Toldt

u. a. sprachen, jedoch, wie Ostwald nicht ohne Ironie in einem Artikel der Wiener „Zeit“ sagen konnte, im wesentlichen seine Behauptung von der Unlogik der Sprachen bestätigten. Die Erregung über den Vortrag hielt übrigens noch lange an und äußerte sich in zahlreichen Artikeln der Tagespresse.

Im Januar griff die Bewegung auch auf andere Vereine über; so gab es in der neugegründeten „Soziologischen Gesellschaft“ einen Vortrag über die Schulreform, dessen Diskussion auf mehrere Abende ausgedehnt werden mußte; ferner nahm die Zoologisch-botanische Gesellschaft zu der Frage durch Veranstaltung einer eigenen Enquete Stellung, die sich auf den naturwissenschaftlichen Unterricht bezog und fünf Abende in Anspruch nahm.

Am 10. Januar erfolgte die offiziöse Ankündigung der Mittelschulenquete der Regierung; bevor sie zusammentrat – was am 22. Januar erfolgte – veranstaltete noch der „Verein für Schulreform“ eine parlamentarische Enquete an den Tagen des 12., 14. und 17. Januar, an denen hervorragende politische Parteiführer ihre Meinung über das Schulproblem zum Ausdruck brachten; es waren dies die Herren Minister D. Gertmann, Minister a. D. Graf Drieduszycki, Prof. Masaryk, Prof. Erb, Prof. Redlich, Herrenhausmitglied D. Rust und Kommerzialrat Riedl.

Vom 22.–26. Januar fand dann endlich die so lang angekündigte Enquete im Unterrichtsministerium statt, zu der allerdings größtenteils nur Philologen und Humanisten geladen waren. Trotzdem führte auch sie zu einer Verurteilung des gegenwärtigen Systems und brachte die Ankündigung zweier Konzessionen von Seite des Herrn Unterrichtsministers, der überhaupt für seine Person der Reformfrage durchaus objektiv und mit großem Verständnis gegenübersteht. Die eine derselben betrifft die Reform der Maturitätsprüfung, die andere die Schaffung einer neuen Schultype neben Gymnasium und Realschule, die erhalten bleiben, jedoch auch reformiert werden sollen. In ersterer Beziehung sollen die Verordnungen April bzw. Mai erfolgen; man spricht vom Wegfall der deutsch-lateinischen Arbeit, möglicherweise auch von der der mathematischen, Vereinfachung der mündlichen Prüfung durch Vermehrung der Dispensen, Entlastung von bloßem Wissensballast und Einführung einer kolloquienartigen Prüfungsmethode.

Die neue Type soll kein Griechisch, einheitliche Unterstufe, größere Berücksichtigung der Naturwissenschaften und alle Berechtigungen haben; wie sie aussehen wird, weiß man noch nicht, doch verlautet in letzter Zeit nichts Günstiges hierüber. Soll sie den Anforderungen der Reformfreunde entsprechen, für die sie ja doch da ist, so müßte sie als lateinlose Unterstufe mit praktisch naturwissenschaftlichem Unterricht, Unterricht in der Muttersprache und einer lebenden Sprache nach der Sprechmethode, Zeichnen und Turnen eingerichtet werden; von ihr aus müßte der Übergang zum Obergymnasium wie zur Oberrealschule, ferner auch zu Fachschulen für das praktische Leben möglich sein.

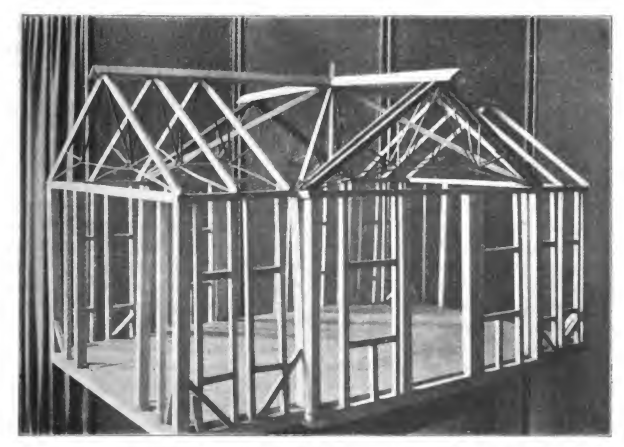
Das zu erkämpfen wird die nächste Aufgabe der österreichischen Schulreformer bilden.

GMÜNDEN PROF. H. KLEINPETER

RUNDSCHAU

RELIGION

Es besteht in der menschlichen Natur, als der breiten Grundlage aller für die große Mehrzahl geltenden religiösen Vorstellungen, eine durchgehend heidnische Empfindung, ein Heidentum, das vor der griechischen Religion bestand und noch besteht, indem es tief in die christliche Welt eindrang, unausrottbar, wie eine Art pflanzlicher Wucherung, weil ihr Same geradezu ein Bestandteil desselben Bodens ist, aus dem die Pflanze ihre Nahrung zieht. Dieses heidnische Gefühl bildet den Maßstab für die Traurigkeit, die den Men-



Modell eines Fachwerkhauses (Arbeit aus dem 5. Schuljahr der Ethical Culture School).
(Aus Pabst: Beobachtungen über den praktisch-technischen Unterricht in amerikanischen Schulen.)

schengeist erfüllt, sobald seine Gedanken weit abschweifen von dem, was hier und was jetzt ist. Er wird von Vorstellungen unwiderstehlicher Naturkräfte bedrängt, welche zum größten Teil dem Menschen feindlich gegenüberstehen, die aber auch das Geheimnis seines Glückes umschließen, daß die Ähren goldig und die Trauben feurig für ihn reifen. Er bildet die Götter nach seinem Ebenbilde, lächelnde und blumenbekrönte, oder blutende Götter, um sich durch die Tragik ihrer nie schließenden Wunden zu trösten. Mit einem plötzlichen Heimweh kommt dann der Todesgedanke über den Menschen: er möchte daheim bleiben, ewig hier auf Erden, wenn er nur könnte; indem allmählich alle ihre Farben und seine Sinne absterben, klammert er sich um so fester an die Erde; weil aber der Zerfall alles Fleisches immer weiter gehen muß, sucht er nach allen möglichen Zaubermitteln und Amuletten, damit sie ihm mit ihren freundlichen Kräften helfen mögen, wenn der letzte unaufhaltsame Schiffbruch kommt. Solche Gefühle und Gedanken bilden einen Teil der ewigen Grundlage aller Religionen, verschieden beeinflußt vom Wechsel der Zeiten und der Himmelsstriche, doch unzerstörbar, weil ihre Wurzel so tief im Urboden der Menschennatur liegt. Der belebende Atem neuer Religionsstifter fährt über sie hin; einige steigen empor „auf Flügeln wie die Adler“; doch die breite Masse des religiösen Lebens bleibt auf die Dauer dieselbe. Religiöser Fortschritt bleibt wie jeder rein geistige Fortschritt auf wenige beschränkt.

Walter Pater, Die Renaissance. S. 251. Jena 1906. Eug. Diederichs.

* * *

Weit entfernt, uns sittlich zu stärken, was ihr eigentlicher Zweck sein sollte, macht uns unsere Religion unsicher, wankend, schwach, wir werden aneinander irre; wir verlieren den Maßstab der Beurteilung. — —

Das alles — dieser ganze „Religionswahn“, wie Kant ihn zu nennen pflegt — ergibt sich mit Notwendigkeit aus der einen Tatsache, daß wir — aus Mangel an kritischer Untersuchung unserer Vernunft

— dahin gekommen sind, die Religion für ein Erstes und die Sittlichkeit für ein sich aus diesem Ersten herleitendes Zweites anzusehen. Dadurch wird das Sittengebot ein äußeres zufälliges; wir müssen Gesetztafeln haben; wer die Macht besitzt, setzt sie auf: an irgendeine Lüge zu glauben, wird wichtiger als selber die Wahrheit zu sprechen; die Autonomie — das große Grundgesetz unserer Persönlichkeit — ist preisgegeben; jetzt ergreift der Priester das Heft, und er tut, was natürlich ist: er richtet die Sache so ein, daß die Macht an ihn kommt; „gleichviel, welche Lehre — je nach dem wechselnden Zeitalter — geeignet ist, den ehrwürdigen Herrn das Übergewicht über die Menschen zu geben, sie verstehen es, ihr allen Nachdruck zu verleihen und machen daraus einen Glaubenssatz" (Hume). So wird das echte natürliche Gefühl für das, was Freiheit, Persönlichkeit, Pflicht ist, getrübt. So deutlich und richtig wir auf theoretischem Gebiete sehen, so verwirrt, zusammenhanglos, falsch sind unsere Vorstellungen auf dem Gebiete der Religion. — Uns hierüber aufzuklären, hat Kant seine Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft geschrieben; indem wir den genetischen Zusammenhang zwischen der sittlichen Persönlichkeit und der Vorstellung der Religion einsehen lernen, fallen uns die Schuppen von den Augen. Jetzt können wir mit Erfolg wollen, denn wir wissen, was wir wollen: wir wollen Religion an Stelle dessen, was Kant „gottesdienstlichen Fronglauben" nennt. „Es ist wahr, daß, um von diesem Zwange loszuwerden, man nur wollen darf; aber dieses Wollen ist eben dasjenige, dem (von unseren Religionslehrern) innerlich ein Riegel vorgeschoben wird." Den Riegel zurückzuschieben, lehrt Kant. Er macht namentlich auf das eine immer wieder aufmerksam: daß wir schon in unsern Kindern den sittlichen Charakter verderben, wollen wir ihnen erst Religionsunterricht geben und daraus die Sittlichkeit hervorgehen lassen, anstatt umgekehrt zu verfahren; auf diese Weise erziehen wir Fanatiker, sittlich minderwertige Menschen: „Von der größten Wichtigkeit aber in der Erziehung ist es, den moralischen Katechismus nicht mit dem Religionskatechismus vermischt vorzutragen (zu amalgamieren), noch weniger, ihn auf den letzteren folgen zu lassen, sondern jederzeit den erstern, und zwar mit dem größten Fleiß und Ausführlichkeit zur klarsten Einsicht zu bringen. Denn ohne dieses wird nachher aus der Religion nichts als Heuchelei, sich aus Furcht zu Pflichten zu bekennen und eine Teilnahme an derselben, die nicht im Herzen ist, zu lügen." (Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre. § 52.)

Houston Stewart Chamberlain, Immanuel Kant. S. 755. München 1905. Verlagsanstalt F. Bruckmann A.-G.

* * *

Unter rein pädagogischen Beratern der Schule dürfte sich bald Übereinstimmung darüber ergeben, daß die vorhandene Ordnung des Religionsunterrichts den Bedürfnissen der Gegenwart nicht mehr angemessen, daß seine Fortdauer gefährlich für die Religion und den Wahrheitssinn sei. Ebenso aber auch darüber, daß es nicht möglich sei, den Religionsunterricht überhaupt aus der Schule zu beseitigen, wie es in den westlichen Ländern meist geschehen ist und wie es von radikalen Politikern auch uns empfohlen wird. Das Christentum ist ein zu großes Stück unseres geschichtlichen Lebens, als daß ein Unterricht, der die Bestimmung hat, in das Verständnis des geistigen Lebens der Gegenwart einzuführen, an ihm vorübergehen dürfte; es gibt in der Geschichte der Literatur, der Malerei und Bildnerei, der Architektur, der Musik, der Philosophie, der Wissenschaft, der Sitten keinen Punkt, groß genug, den Finger darauf zu setzen, ohne daß man die Spuren jener großen geschichtlichen Lebensmacht berührt, die wir das Christentum nennen. Es kann sich aber nur um eine Wandlung in der Form des Religionsunterrichts handeln, oder vielmehr um die

Vollendung der Wandlung, die sich doch schon anzuheben begonnen hat: die Aufhebung des eigentlich konfessionell-dogmatischen Unterrichts und seine Ersetzung durch einen historisch-exegetischen, durch Christentumslehre, wie im Norden sinnreich der Religionsunterricht genannt wird. Wir müssen das Christentum in der Schule behandeln als das, was es unzweifelhaft ist: ein unermeßlich wichtiges Stück unseres geschichtlichen Lebens, und aufhören, es zu behandeln als das, was es nicht ist, wenigstens ursprünglich nicht ist, und was es auch für uns nicht mehr sein kann: ein dogmatisches Lehrgebäude. Die Aufgabe des Unterrichts wird also keine andere sein als die: mit den großen Denkmälern dieses religiösen Lebens, wie sie vor allem im Neuen und auch im Alten Testament gesammelt sind, die Jugend bekannt zu machen und in lebendige Berührung zu bringen. Je unbefangener wir die Dinge hier, wie in jedem anderen literarischen Unterricht, durch sich selbst wirken lassen, je mehr wir vor zudringlichem Auf- und Einreden, ebenso aber vor Verfrühung und dadurch herbeigeführter Abstumpfung uns in Acht nehmen, desto eher wird auch eine Einwirkung auf das religiöse Empfinden der Jugend erwartet werden dürfen. Was hier wirkt und immer gewirkt hat, ist doch nicht die Formel, sondern die Anschauung wahrhaft religiösen Lebens in konkreter, persönlicher Gestalt. Oder ist es nicht so, daß gegenwärtig die Inspirationstheorie die heiligen Schriften, die Theorie von der Gottheit Christi und was daran hängt, die Person Jesu in weitesten Kreisen um ihre Wirkung bringt? Nicht der Person, nicht der Schrift gilt eigentlich jene Abneigung, sondern der Formel.

Friedrich Paulsen, Das moderne Bildungswesen; s. Kultur der Gegenwart Teil I, 8. I. § 84.

* * *

Was den Unterricht in der Religion betrifft, der ja bei allen religiösen Fragen in besonderem Grade unsere Rücksichtnahme erheischt, so lasset uns auch für diesen eines herrlichen Wortes Jesu, des großen Kinderfreundes, eingedenk sein: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes." Wie Jesus mit diesen Worten gerade auf seiten reiner, unverfälschter Kinderseelen besondere Freude und Fähigkeit zur Aufnahme seiner Lehre vom Gottesreich annimmt, so sollten auch wir unsern Kindern kein Ärgernis geben mit dem Zwange unverständlicher dogmatischer Lehren, vielmehr wollen wir ihnen die auf lebendige Herzensfrömmigkeit hinzielende Lehre vom Gottesreich rein und unverfälscht darbieten, sie erziehen zu festem Gottvertrauen und mutiger Lebensfreudigkeit, zu treuer Pflichterfüllung, unbeugsamer Wahrhaftigkeit und herzlicher Verträglichkeit, das alles zum Besten wahrer Religion ohne Falsch und ohne Heuchelei und eben damit zum wahren Segen unseres deutschen Volkes!

Friedrich Delitzsch, Zur Weiterbildung der Religion. 2 Vorträge, Stuttgart u. Leipzig 1908. Deutsche Verlagsanstalt.

* * *

Es hat schon mancher geglaubt, mit seiner Weltanschauung und seinen Ewigkeitsansichten fix und fertig zu sein, und hatte sich behaglich in einem unbeschreiblich seichten und bequemen Philistertum eingerichtet. Da kam sein Kind und stellte Frage auf Frage mit hungrigen Blicken, und war nicht zufrieden mit den seichten Ausflüchten, und brachte zum erstenmal wieder etwas Tiefe und Nachdenken in ein versumpftes Menschengemüt.

Solange Kinder auf Erden sind, ist die Frage nach Gott auf Erden lebendig. Die Religion und Kirchen könnte man abschaffen, dadurch würde Gott kein Abbruch geschehen. –

Aber das lerne an deinem Kinde, wenn du's schon verlernt hast, wieder fragen und denken nach Gott hin. Frage selbst so gerade und herzlich, wie dein Kind fragen kann. Nimm es immer voll und ernst.

So habt ihr in eurem Heim ein Stück-

chen Reich Gottes, Gemeinschaft von Menschen, Liebe untereinander und Frage nach ewiger Wahrheit.

Während sich draußen die Gelehrten die Köpfe zerbrechen über den Begriff des Reiches Gottes und dicke Bücher darüber schreiben; während man in der Welt darüber streitet, ob's überhaupt ein Reich Gottes gibt oder geben könnte, hast du's daheim.

Du hast's in der Seele deines Kindes.

Heinrich Lhotzky, Die Seele des Kindes. Düsseldorf 1908. Karl R. Langewiesche.

* * *

Es soll daher überhaupt kein Unterricht in der Religion, sondern nur eine Entwicklung jenes ursprünglichen religiösen Bewußtseins stattfinden. Fichte.

ZUR PÄDAGOGIK DER TAT

Bei aller Verurteilung von Übertreibung und Einseitigkeit wird niemand bestreiten, daß der Deutsche vom Amerikaner getrost manches lernen darf, um der uralten Weisheit näher zu kommen: non scholae sed vitae discimus.

Zunächst würde es ihn dem gegenwärtigen Leben der Schüler selbst näher bringen. Wer die Jugend kennt, weiß, daß ein Hantieren mit wirklichen Dingen und ein schöpferisches Gestalten derselben ihr durchweg mehr zusagt als bloßes Lernen. Ob die wirkliche, sachliche Teilnahme unserer Volksschüler, denen täglich mit kurzen Unterbrechungen 4–5 Stunden lang Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte mit und ohne Methode beigebracht wird, wohl dem freudigen Schaffen gleichkommt, das Jung-Amerika in den Schülerwerkstätten oder bei der Gruppenarbeit an den Tag legt? Sollte nicht in unsern Lehrstunden statt des ganzen Menschen bloß ein kleiner und verhältnismäßig untergeordneter Teil des reichen jugendlichen Organismus über Gebühr beansprucht werden? Das Gedächtnis? Man vergegenwärtige sich nur einen braven Jungen, der gerade mit dieser Gabe wenig bedacht ist: In der Schule ist sein Schicksal besiegelt. Der Schulweg ist für ihn ein Leidensweg; er geht von Mißerfolg zu Mißerfolg oder doch wenigstens durch verdrossene und unbehagliche Mühen hindurch, und das in den empfänglichsten Jahren, aus denen der Mensch sich fröhliche Schaffensfreude hinüberretten sollte. Ist es da ein Wunder, wenn er statt dessen als verstimmte Natur, an seinem Können und seinem Werte verzweifelnd, eine Schule verläßt, die ihm ein freies und frohes Hervorkehren seines wirklichen Wesens gar nicht gestattet, sondern bei ihrem heißen Bemühen, sein Wissen zu mehren, die schöpferischen Kräfte übersehen hat, die gerade ihm verliehen sind?

Gibt ferner der Lehrunterricht, wie er wirklich erteilt wird, immer klare und anwendbare Vorstellungen, erzeugt er wirkende Kraft, verleitet er zur Tat? Ist nicht vielleicht manches bloß angeklebtes und vorübergehendes Wissen, das nur im Gedächtnis hängt und nicht wachstümlich in den Organismus übergeht, weil er ihn nicht oder doch nur einseitig bewegt? – Die Schule soll nun auch die Zukunft ihrer Zöglinge ins Auge fassen. So suchen wir denn einmal über ein paar Jahre unser junges Volk wieder auf, das heute auf den Volksschulbänken sitzt! Die größte Mehrzahl der Knaben ist in gewerblichen und industriellen, ein bei weitem geringerer Teil in kaufmännischen Betrieben; der große Rest späht nach Gelegenheit aus, sich wechselnde Arbeit zu verschaffen. Soweit nicht die Mädchen den Beruf der Knaben teilen, haben sie sich in der Haushaltung in führender oder dienender Stellung arbeitend zu betätigen.

Ohne Ausnahme aber werden Knaben und Mädchen in Lebenslagen sein, in denen es sehr zweifelhaft erscheint, ob vieles von dem, was sie in der Schule gelernt haben, ihnen einen materiellen oder einen ideellen Nutzen bringt. Ohne die amerikanischen Methoden als einwandfrei gelten zu lassen, drängt sich

uns die Frage auf, ob nicht die amerikanische Schule durch ihren ganzen Charakter und insbesondere durch die verschiedenen Formen des Manual Training in höherem Grade Hilfen für die späteren Lebensaufgaben leistet als die deutsche. Es ist falsch zu glauben, daß es sich dabei bloß um nützliche Handgriffe handelt. Die Amerikaner haben recht, wenn sie den ideellen Erfolg eines solchen Unterrichts höher anschlagen: Praktische Phantasie und die Freude an der Tat.

Ist es nicht ferner ein geschichtlich gewordener Irrtum im Leben unseres Volkes, daß alle körperliche Arbeit erniedrigen, alle geistige veredeln soll! An dieser Einschätzung sind unsere Schulen mit schuld. — — Das Volk der Denker und Dichter pflegt heute noch aufsagbare Leitfadenweisheit höher einzuschätzen, als wenn ein schlichter, gesunder Menschenverstand schöpferisch ein Paar jugendliche Hände in Bewegung setzt.

F. Kuypers, s. Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten (mit 48 Abb. und einem Titelbild). Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 150. B. G. Teubners Verlag, 1907.

VON DER KUNST DER SCHRIFTSTELLEREI

So überschreibt Friedrich Naumann in der Hilfe einen kurzen Aufsatz, dem wir die folgenden wertvollen Sätze entnehmen: Ein Schriftsteller muß eine natürliche Begabung zu seiner Kunst haben. Das Vorhandensein dieser Begabung ist oft noch schwerer zu erkennen als etwa die Begabung für Musik oder Malerei. Es gibt zwar Fälle, wo schon Kinder eine merkwürdige Kraft des Ausdrucks besitzen, aber nicht immer bleibt diese Kraft erhalten, wenn die gleichmachende Wirkung des schulmäßigen Lernens hinzutritt. Durch die Schule wird oft das eigentlich Persönliche am Ausdruck den Kindern so sehr abgewöhnt, daß es sich später nicht wieder einfindet. Vielleicht läßt sich die Sache so ausdrücken: wer am Schlusse seines Schullebens noch eigene Kraft im Gebrauch der Muttersprache besitzt, der kann es versuchen, ein Schriftsteller zu werden. — Der Schriftsteller muß Sinn haben für das einzelne Wort. Das ist seine Materialkunde. Es ist dazu nicht nötig, Germanistik als Fach zu studieren, aber etwas Wortgeschichte muß doch getrieben werden. Nibelungenlied lesen! Volksdialekte hören und lieben! Fritz Reuter als Sprachquelle! Man übersetze einmal einige Seiten Reuter schriftlich ins Hochdeutsche, um den ganzen Unterschied zu merken! Das Merken der kleinen Unterschiede ist hier wie sonst der Anfang der Kunst. — Schreiben und Sprechen müssen möglichst gleichmäßig ausgebildet werden, wenn die Schriftstellerei lebendig bleiben soll. Es ist zweifellos ein Unterschied zwischen Schrift und Rede; aber die Schrift darf nie vergessen, daß sie gegossene Rede ist. Man muß jeden Aufsatz, der auf schriftstellerische Kunst Anspruch erhebt, vorlesen können. Sobald dabei das Gefühl eintritt, daß das laute Lesen unmöglich ist, fehlt etwas am Sprachton. — Der Kampf gegen die Fremdwörter ist keineswegs bloß eine Spielerei, sondern ein beständiges Hinabsteigen in die Tiefen der Sprachentstehung. Man kann fast alles verdeutschen, ohne in Narreteien zu verfallen. Insbesondere für die schriftstellerischen Entwicklungsjahre gibt es gar nichts Besseres als den selbsterwählten Zwang, kein Fremdwort ohne Nachprüfung durchzulassen. — Es empfiehlt sich, von Zeit zu Zeit eine Arbeit daraufhin durchzugehen, welche Worte oder Sätze verkürzt oder gestrichen werden können, ohne daß der Eindruck leidet. Fast alle Schriftsteller arbeiten mit Materialvergeudung. Wenn man gelernt hat, ohne alle Überflüssigkeiten zu schreiben, kann man anfangen, den Schmuck der Worte zu gebrauchen, es ist aber sehr gefährlich, seine Schriftstellerei mit Schnörkeln und Blumen zu beginnen. Das Bewußtsein dafür, was Konstruktion und was Dekoration ist, darf nicht verloren gehen. Jede einzelne Arbeit hat

ihren eigenen Ton, wie jedes Musikstück seine eigenen Vorzeichen hat. Es gibt Schriftsteller, die immer mit denselben Vorzeichen arbeiten, immer süß und weich, oder immer pathetisch, oder immer lehrhaft, oder immer sprunghaft. Das kann darin begründet sein, daß ihre ganze Seele überhaupt nur diesen einen Ton besitzt, aber es kann auch schlechte Gewohnheit sein. Im letzteren Falle sollen sie sich gelegentlich zwingen, eine ihnen ferner liegende Tonart zu verwenden, um wenigstens die Probe zu machen, ob sie sich ausweiten können. Hierbei sind Übersetzungen aus fremden Sprachen ein gutes Erziehungsmittel. Es ist nicht zufällig, daß fast alle großen Schriftsteller gelegentlich als Übersetzer gearbeitet haben.

DAS ETHISCHE IN DER SCHULE

In einer Versammlung des Deutschen Bundes für weltliche Schule und Moralunterricht berichtete G. Spiller, Generalsekretär des Ethischen Bundes, über seine im Auftrage des englischen Komitees gemachte ethische Studienreise durch die Schulen Deutschlands und der Schweiz. Interessant ist schon die Zusammensetzung des Komitees, das auf Veranlassung des bekannten Journalisten und Friedensfreundes W. T. Stead das Problem der Charakterbildung in den Schulen verschiedener Staaten zum Gegenstande einer ganzen Reihe von Untersuchungen durch Spezialberichterstatter von pädagogischem Rufe machen läßt. Es umfaßt in seiner weitesten Gestalt etwa 800 Personen, darunter mehrere Mitglieder des Oberhauses, viele Parlamentarier, Schulleiter und Pädagogen, Mitglieder von Schulbehörden, neun anglikanische Bischöfe, katholische Priester, den Oberrabbiner, Unitarier, Ethiker und Freidenker. Unter dem Vorsitz des jetzigen englischen Gesandten in Washington James Bryce wurde ein Arbeitsausschuß eingesetzt, der Fragebogen ausarbeitete und die Untersuchungskommissionen für England, die Vereinigten Staaten, Frankreich, Deutschland, Belgien, Skandinavien, Japan usw. einsetzte. Mit Dank hob der Berichterstatter hervor, daß er bei allen deutschen Behörden und in der Schweiz auf Grund seiner Legitimation durch dieses Komitee das freundlichste Entgegenkommen gefunden habe und in Lehrerbildungsanstalten wie in den Schulen selbst den Unterricht habe beobachten dürfen.

Seine Studienreise, fuhr er fort, habe nicht etwa dem Zwecke gegolten, wie Diogenes mit der Laterne am Mittag auf dem Markte Menschen, so den systematischen Moralunterricht im Schulwesen zu entdecken. Dann wäre das Resultat sehr traurig gewesen; denn solchen Unterricht habe er einzig in den Schulen des kleinen Kantons Solothurn gefunden. Nein, sie habe der Frage gegolten, in welchem Grade der Unterricht, besonders in den sogenannten gesinnungsbildenden Fächern, dem erzieherischen Zwecke der Charakterbildung gewidmet werde. Wenn man freilich, wie viele Schulleiter, u. a. auch ein hoher Beamter, Geh. Hofrat in einem Unterrichtsministerium, das ethische Schulproblem damit gelöst wähnte, daß ein regelmäßiger Schulbesuch vom 6. bis 14. Lebensjahre ohne weiteres das Kind an Fleiß, Aufmerksamkeit, Höflichkeit, Wahrhaftigkeit usf. gewöhne – dann habe man die ganze Frage noch gar nicht verstanden. Dann würde die Statistik des Schulbesuches ja einfach den Prozentsatz der in einem Volke herrschenden Charaktertüchtigkeit ergeben. Es komme vielmehr darauf an, die herrschenden Lehrmethoden, die Auswahl der Unterrichtsstoffe, ihre Behandlung, die Heranziehung der Schüler zur Selbsttätigkeit, die Schuldisziplin usf. daraufhin anzusehen, ob sie die Bildung sittlicher Charaktere förderten oder hemmten. Bei aller uneingeschränkten Würdigung vieler Vorzüge des deutschen Unterrichts, wie Klarheit, Durchdringung des Stoffes, Gewöhnung der Schüler an klares Auffassen und Wiedergeben usw. sei ihm doch auf-

gefallen, daß die Jugend – und zwar auch in den Lehrerseminaren – doch vorwiegend nur empfangend bleibe. Es werde fast alles übermittelt, zu wenig selbst gefunden. Auch die sittlichen und ästhetischen Urteile würden gelehrt. Redner bezeichnete diesen Unterricht als einen dogmatischen. Weder sei eine völlig freie Aussprache der Schüler gestattet, noch werde durch eine objektiv vergleichende Methode dem eigenen Urteil etwas überlassen, sondern alles fertig vorgetragen. So ertöte man das Interesse und wecke kein selbständiges Urteil, um daran die Anklage zu knüpfen, die jungen Leute seien dazu noch nicht reif. Eben das Reifen aber verhindere man.

Rühmend hob der Redner wieder an den Volksschulen hervor, wie fast überall der Umgangston des Lehrers mit den Kindern ein freundlicher sei, die intensive Hingabe an seine Aufgabe auch den schwächsten Schülern Interesse abnötige und die Lehrmethode Disziplinarmaßregeln fast überflüssig mache – leider fürchte er, daß dies Interesse nicht lange über die Schulstunde und Schulzeit andauern werde, weil es nicht von innen, sondern von außen herangebracht würde. Es fehle die Erziehung zur Produktivität.

Im Geschichtsunterricht, der für die sittlich-sozialen Ideale begeistern sollte, überwiege in Deutschland die Lobrede auf die Vergangenheit, und das politische, dynastische und militärische Interesse über das ethische. Der Deutschunterricht, diese Zentrale der Charakterbildung, sei zwar in anerkennenswerter Weise ziemlich frei von bestimmten, auch konfessionell-dogmatischen Tendenzen, aber hier herrsche eine grammatikalisch-analytische Methode, die auch die zahlreichen ethischen Stoffe, die sich im Lesebuche finden, verwässere. Statt die Lebenserfahrung des Kindes und des Lehrers heranzuziehen, begnüge man sich, ein wenig abstrakte Moral zu predigen. Der Religionsunterricht gelte bekanntlich heute noch als vollständig ausreichender ethischer Unterricht. So gern Redner anerkennt, daß oft hier ein wirklicher Moralunterricht versucht werde, so müsse er doch sagen, daß – außer in der Schweiz – die Religion selbst fast nur dogmatisch vorgetragen werde. So eminent ethische Stoffe, wie die Parabel vom barmherzigen Samariter und die Seligpreisungen, habe er z. B. ohne alles innere Interesse an den Schülern vorbeiführen gesehen. Dabei sei das Viertel von Ethik, das nach dem Urteile vieler Lehrer selbst den drei Vierteln Dogmatik gegenüberstehe, meist ganz unsystematisch in den Unterricht eingesprengt.

Man erkläre es meist für selbstverständlich, daß der Lehrer auch Erzieher sei. Ebenso selbstverständlich scheine es zu gelten, daß für den ethischen Erzieherberuf keine besondere Vorbereitung nötig sei. Das Selbstverständliche sei aber immer das Vernachlässigte. Und doch sei ein guter ethischer Unterricht das Allerschwierigste. Leicht freilich sei es, rein negativ zu verfahren mit einem System von Verboten, oder die Moral als Mittelpunkt eines Systems von Belohnungen und Strafen anzusehen, auch sentimentale Moral zu treiben mit Predigt und Beschwörung oder sie in den Dienst kirchlicher oder staatlicher Interessen zu stellen. Wissenschaftliche Ethik aber sei unabhängige Moral, und sie müsse, noch ehe sie in die Schule eindringe, in die Lehrerbildungsanstalten getragen werden. Dort sei ihr Platz; ein zweijähriger ethischer Kursus (Einführung in das sittlich-soziale Gesellschaftsleben, die Kinder- und Erwachsenen-Moral, Besprechung der Hindernisse des sittlichen Lebens und der psychologischen Hilfen, ethische Methodenlehre und nach Unterrichtsfächern gegliederte Moralpädagogik u. a.) würde sich in die Erziehungslehre und in die Psychologie, wie sie auf den Seminarien getrieben würde, ohne Zwang einfügen lassen. Aufgabe des Bundes für weltliche Schule sei es, hier vorbereitende Arbeit zu leisten, ethische Lehrpläne aufzustellen, für Fortbildungsschulen, Seminare, technische Schulen eine Berufsethik auszuarbeiten, die Unterrichtsfächer (auch



Spiel- und Turnplatz auf dem Dache einer New Yorker Volksschule.
(Aus Kuypers: Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten.)

Gesangsunterricht und angewandtes Rechnen seien der Gesinnungsbildung dienstbar zu machen) zu ethisieren, eine Zeitschrift für Moralpädagogik herauszugeben u. a. m. Dem Moralunterricht selbst stehe bisher nur die Kirche und die Regierung nicht ganz freundlich gegenüber; in der Lehrerschaft habe er überall, auch da, wo ihm zunächst Gegnerschaft entgegentrat, nach näherer Darlegung des Gewollten freudige Zustimmung gefunden. Vielfach sogar große Begeisterung. Es komme gar nicht darauf an, polemische Kämpfe mit der Regierung und Kirche zu führen, die bestehenden Verhältnisse vor das ethische Gericht zu ziehen u. dgl., sondern still und bewußt praktische Vorarbeit zu leisten, wobei die Lehrerschaft freudig mithelfen werde. Schließlich sei es keiner verantwortlichen Regierung zuzumuten, daß sie ein erprobtes Altes sofort einem noch unfertigen und unerprobten Neuen opfere.

Stückweise wolle man ja jetzt überall schon Moralunterricht. Die Schule werde aufgerufen gegen den Alkoholismus, gegen den Tabak, die Tierquälerei, das unhygienische Leben, gegen sexuelle Schäden usw. Sehr bald werde man einsehen, daß mit solchen Brocken nichts Rechtes gefördert werde und es nötig sei, den ganzen sittlichen Charakter systematisch aufzubauen.

Das bedeute freilich eine grundlegende Schulreform.



Aus den „Hamburger Mädchenspielen" von C. H. Dannmeyer.

Gezeichnet von einer Schülerin.

DAS HÄUSLICHE LEBEN UND DAS ZIEL DER ERZIEHUNG

VON ALBERT KALTHOFF*)

Der herkömmliche, auf den Leserkreis der Durchschnittsmenschen berechnete Roman pflegte noch bis vor kurzem ausschließlich mit der Hochzeit zu endigen, die Verwicklungen, in die zwei liebende, ihre Vereinigung suchende Herzen mit sich selbst oder mit der sie umgebenden Welt geraten konnten, in endloser Weise zu variieren. Da bedeutet es entschieden einen Fortschritt, wenn der moderne Schriftsteller heute es wagen kann, da anzufangen, wo der ältere Roman aufhörte, wenn er statt des Liebesfrühlings mit seinen Träumen, seinem Hangen und Bangen zwischen fröhlichen Maientagen und beängstigenden Nachtfrösten den heißen Sommer des wirklichen, wahren Lebens, die Ehe selbst, mit ihren ungleich ernsteren, tieferen Pflichten in den Mittelpunkt seines Denkens und Dichtens stellen darf. Aber auch dieser Fortschritt ist nur ein Durchgangspunkt; er weist hin auf noch Höheres, Schwereres, was dem modernen Dichter, wenn er Prophet seiner Zeit und Führer seines Volkes sein will, zu tun übrig bleibt, auf die Fragen und Verwicklungen, die dem ehelichen Leben erst seinen tiefsten Inhalt verleihen: die Erziehungsfragen. — Rousseau und Pestalozzi, die den Mahnruf einer neuen Erziehung in das moderne Leben hineingerufen, haben wohl viele Fachmänner gefunden, die sich mit der Darstellung und auch der Kritik ihrer Gedanken abgegeben, aber noch keinen Genius, der, wie sie selber es versucht, dem Volk die neuen Gedanken in den lebendigen Gestalten künstlerischen Schaffens vor die Seele zu stellen vermocht. Weil dieser Genius uns heute noch fehlt, so ahnt das Volk im Großen und Ganzen noch kaum, wie modernes Leben und Denken das alte Problem der Erziehung in ein neues Licht gestellt haben, wie unter allen Fragen des Lebens die Erziehungsfragen die wichtigsten, aber auch die schwierigsten sind, weil auf dem Felde der Erziehung die entscheidende Schlacht geschlagen werden muß, von der die Zukunft unseres Volkslebens abhängt. —

Wir selbst sind einmal Kinder gewesen, sind erzogen worden. Wozu haben wir unsere Kinder zu erziehen? Diese Frage tritt nicht nur an die Eltern und Lehrer, sie tritt an jeden Menschen heran, der irgendwie Kindern näher tritt. Wir sehen die Kinder in ihrem Werden und Wachsen, bei ihren

*) Aus dem Nachlasse.

Spielen und bei ihrer Arbeit, und weil alles Leben in denselben noch deutlich den Stempel des Zukunftslebens an der Stirne trägt, so sind wir mitbeteiligt bei ihrem Schicksal, sobald wir nur selber über den nächsten Tag hinausschauen und einer künftigen Zeit, einer kommenden Gestaltung unseres Volkslebens entgegensehen. Es ist ein Irrtum, daß nur die berufsmäßigen Erzieher bei den Erziehungsfragen interessiert seien. In die Erziehungsfragen drängt sich vorwärts gerichtetes Leben der Zeit zusammen, in ihnen spricht sich das Hoffen und Streben, wie das Fürchten und Bangen einer Zeit aus, und die Ziele der Erziehung werden nicht von den einzelnen dem einzelnen gestellt, die Lebens- und Weltanschauung, die in einem Zeitalter herrschend ist, sie liefert auch die Ziele, die Ideale der Erziehung. Die Griechen erzogen ihre Jugend zur schönen Natürlichkeit, und auch ihre geistige Erziehung spiegelte das Ideal der zum schönen Einklang zu bringenden Naturkräfte wieder. Sieger im Wettkampf zu sein, das war ihr höchster Lebenspreis, und auch ihre Philosophie, ihre Wissenschaft und Kunst war ein geistiger Ringkampf, für den der Meister seine Schüler heranbildete. Der Römer erzog den Sohn zur Herrschaft, beginnend mit der Herrschaft über sich selbst, um im Gehorsam das Befehlen zu üben und zu lernen. Das Mittelalter erzog den Menschen für den Himmel, fürs Jenseits. Ob zum Mönch oder zum Ritter die heranwachsende Jugend bestimmt war, immer waren es überirdische Ziele, die ihr vorgestellt waren, ein überirdisches Kleinod suchte sie auf ihrem Erdenwege. Dann kam gegen Ausgang des Mittelalters der Himmel der Erde näher, die griechischen und römischen Bildungsideale erstanden aus den Gräbern der Vergangenheit und nahmen den Kampf auf mit der kirchlichen Erziehung. Der moderne Staat erstand gegen die Kirche, die weltliche Bildung gegenüber der geistlichen, der klösterlichen. Aber während dieser Kampf um das Bildungsziel der Menschheit noch gekämpft wird, ist schon wieder ein neuer entbrannt: der einzelne Mensch ist aufgestanden gegen den Staat und gegen die Kirche, wie gegen jede andere Form der menschlichen Gemeinschaft; er will seine Originalität, seine Ursprünglichkeit sich bewahren, und vor dieser großen Frage, ob der Mensch für sich selbst oder für die Gesellschaft erzogen werden müsse, verschwinden alle die anderen, oder vielmehr, diese eine Erziehungsfrage schließt alle anderen in sich ein. — Scheinbar ist der Staat im Erziehungswesen der Sieger geblieben. Er bestimmt das Ziel der Erziehung: es heißt Staatsbürgertum. Ein nützliches Glied der Gesellschaft soll der junge Mensch werden; er soll einen Beruf im Leben ausfüllen können, im industriellen oder geistigen, im militärischen oder Verwaltungsleben des Staates. Von diesem Ziel sind unsere öffentlichen Erziehungsanstalten beherrscht, die Verschiedenheiten dieser Anstalten sind bedingt durch das Bedürfnis der Staates, daß derselbe eben zu dem großen Betriebe seines Lebens verschiedenartige Kräfte mit verschiedenartiger Ausbildung nötig hat. Auch für das Haus steht dieses gesellschaftliche Ziel der Erziehung im Vordergrunde. Was der Mensch

werden soll in seinem bürgerlichen Berufe, das erscheint den meisten Eltern als die Hauptfrage der Erziehung, bei dem Sohne unter allen Umständen, bei den Töchtern in immer steigendem Maße. — Ja, hat nicht unsere Erziehungskunst gerade dadurch ihre größten Triumphe gefeiert, daß sie solchergestalt eine öffentliche, eine gesellschaftliche geworden ist, der das Haus immer mehr und mehr von seiner Erziehungstätigkeit überlassen hat, hinter die das Haus oft genug ganz und gar zurückgetreten ist?

Diese großartige Technik des Unterrichtswesens, sie ist nur möglich, wo und weil ein Ziel von allen bei dieser Arbeit Beteiligten erstrebt wird, weil alle Techniker in diesem großen Betriebe, bewußt oder unbewußt, von einem Zweck ihres Tuns geleitet werden. Und an der Vervollkommnung dieser Technik wird fort und fort gearbeitet, der Fortschritt des politischen Lebens sorgt dafür, daß immer weitere Volkskreise an den Vervollkommnungen des Unterrichts teil haben, die Volkskreise selbst, soweit sie in den Strom des modernen Lebens mit hineingestellt sind, drängen selbst mit aller Kraft dahin, daß das allgemeine Bildungsziel ihnen immer mehr zugänglich und erreichbar gemacht werde, ja hier und da hören wir schon den Gedanken aussprechen, daß die ganze Erziehungsfrage nicht eher gelöst werde, bis der Mensch als einzelner ganz und gar aufgehe in die Erziehungsziele der Gesamtheit, bis der Staat alle ihm verfügbaren Mittel und Kräfte zusammennehme, um den einzelnen so früh wie möglich unter den Schutz und den Segen seiner Erziehung zu bringen.

Ich habe selbst eine Zeit gehabt, wo ich von einer Verallgemeinerung unserer öffentlichen staatlichen Erziehung schon einen bedeutsamen Fortschritt im Leben unseres Geschlechtes erwartete, bis ich an einzelnen Beispielen, in denen dieses Erziehungsideal wenigstens teilweise verwirklicht erscheint, die Gefahren desselben verstehen gelernt. Das erste Beispiel ist der Jesuitismus. Bei demselben wird das Ziel der Erziehung fest bestimmt durch die Ordensregel, und ein Erziehungsinstitut ersten Ranges ist dieser Orden, weil vom obersten Ordensgeneral bis zum jüngsten Zögling ein Gedanke das Ganze beseelt, weil alle einzelnen Glieder an diesem Leibe dem einen Zweck des Ganzen dienstbar gemacht sind. Aber der Orden verlangt in seiner eigenen Sprache den Kadavergehorsam, die willenlose und gedankenlose Unterwerfung des Menschen unter den Willen des Oberen. So erreicht der Orden seine gewaltigen, imponierenden Wirkungen doch nur dadurch, daß er den Menschen ertötet in seinem Selbst, sein Erziehungsideal ist das, daß der einzelne ein Kadaver, ein entseelter Körper werde. Das andere Beispiel ist der Militarismus. Ich meine nicht die militärische Ordnung eines Volkes zum Schutz seiner nationalen Freiheit und Eigenheit, in der der einzelne mit Gut und Blut dem Wohl des Ganzen zu dienen berufen ist. Sondern ich meine jenen Geist der Unterordnung, bei dem auch auf die Seele des einzelnen Beschlag gelegt wird, bis der militärische Körper als Selbstzweck erscheint, nur ein Wille,

ein Gedanke, ein Gefühl den ganzen Körper beherrscht. Dieser Militarismus, das weltliche Abbild des kirchlichen Jesuitismus, würde auch nur dieselben Erziehungsziele erreichen wie sein kirchlicher Zwillingsbruder, er würde seine imponierenden Kraftleistungen nur erzielen können durch die Ertötung des Wahrheitsgewissens im Menschen. Und als drittes Beispiel sehe ich alle die Menschen, die kein anderes Werdeziel vor sich sehen als das der bürgerlichen und gesellschaftlichen Korrektheit, die die Erziehung für die beste halten, welche aus dem Menschen einen Menschen macht wie alle anderen, der immer redet wie die andern und denkt wie die andern, ein Heerdentier, um den modernen Ausdruck zu gebrauchen, eine Nummer und ein Stimmzettel in der Partei, oder die getreue Kopie eines Modejournals und eine peinliche Verwirklichung aller Anstandsregeln.

Gegenüber diesen abschreckenden Beispielen gesellschaftlicher Wohlerzogenheit, von denen die letzteren heute entschieden in der Überzahl vorhanden sind, wirkt es doch geradezu erquickend und erfrischend, einmal Menschen zu begegnen, die ein eigenes, ursprüngliches Leben in sich haben, die uns nicht immer nur das sagen, was wir schon hundertmal gehört, die auch dann, wenn sie Bekanntes darbieten, doch dem Leben immer noch eine neue Seite abzugewinnen vermögen und auch dem Gewöhnlichen ein neues, eigenes Gepräge aufdrücken. Sie sind wie ein Stück Natur inmitten einer Welt, in der uns überall künstlich gemachte Blumen und Zierpflanzen umgeben, und doch ist nur die Natur lebendig, schöpferisch, nur ihre Blüten duften und bringen Früchte, an denen das Menschenauge und Menschenherz sich wahrhaft erquicken kann. Aber diese Originale, diese Naturkinder im Menschengarten, scheinen immer seltener zu werden, so selten, daß, wo sie sich zeigen, die andern mit Fingern auf sie weisen und sie wie ein Wunder anstaunen. Und daß sie so selten geworden sind — sollte nicht unsere Erziehung in erster Linie daran die Schuld haben? Wir haben in unserer Erziehung gar viel Fabrikbetrieb — darum können wir uns nicht wundern, wenn das, was aus ihr hervorgeht, auch der Fabrikware nur zu ähnlich ist.

Sogar der militärische Geist und Ton hat sich unserer Schule gar vielfach bemächtigt, daß an die Stelle des ratenden, helfenden, erziehenden Wortes des Menschenbildners das Kommandowort des Befehlshabers getreten ist, und derjenige Lehrer gilt in manchen Gegenden unseres Vaterlandes als der beste, in dessen Schule es genau so hergeht wie auf dem Kasernenhof. Ja, der Unterricht selbst, sofern als sein Ziel die Ausbildung gewerblicher und beruflicher Fertigkeiten betrachtet wird, hat der Natur der Sache nach etwas Gleichmachendes, er verlangt, daß alle die gleiche Fertigkeit sich aneignen, alle nach einem Muster arbeiten, von einer Regel beherrscht werden. Und je mehr die Erziehung dafür verantwortlich gemacht wird, daß der Zögling das Durchschnittsmaß des zum Leben Notwendigen auch erreiche, desto weniger kann sie dem einzelnen nachgehen, seiner Eigenart Rechnung tragen, oder

gar ihm eine freie Entfaltung derselben gestatten. So dürfen wir unbedingt unserem heutigen Schulwesen den allgemeinen Mangel an Originalen im Leben, an eigenen und ursprünglichen Menschenwesen auf Rechnung setzen. Sogar die Wissenschaft selbst, die alle Gedanken unter ihr ehernes Gesetz zwingt, ist taub gegen jede unbotmäßige Regung des einzelnen, und je allgemeiner das Wissen sich ausbreitet unter den Menschen, desto geringer werden die Verschiedenheiten, die Eigenheiten der Menschen untereinander werden. Aber die Originale werden nicht nur seltener, sie werden auch immer unbequemer. Originalität erscheint ja nur zu oft als Auflehnung gegen alles, was die Erziehung mühsam genug an den übrigen Menschen gefeilt und geglättet, ja sie brüstet sich mit ihrer Unerzogenheit um nicht zu sagen Ungezogenheit. Sollte das nicht auch auf Rechnung unserer ganzen Erziehungsrichtung zu setzen sein? Für Originale hat ja unsere Erziehung keinen Raum, zu ihrer Pflege hat sie keine Zeit und keine Kraft, und deshalb sind eben diese, aller Erziehung spottenden und ihr den Krieg erklärenden Originale im Grunde nichts anderes als der Notschrei unserer Zeit nach neuen, reicheren und besseren Erziehungszielen, als wir heute die unsrigen nennen. Im Grunde geht doch jeder Mensch aus Gottes Hand original hervor. Ein jeder hat eigene Augen, um die Welt mit denselben anzusehen, er hat eigene Gedanken, in denen sich die Bilder der Welt widerspiegeln, er hat ein eigenes Herz, alles Leid und alle Freude des Lebens in seiner Weise zu empfinden. Das ist das große Wunder des Lebens, aus dem eines unendlich reichen Gottes Leben uns entgegenstrahlt, daß unter all diesen Millionen und Abermillionen Menschenwesen, die über die Erde gegangen sind, noch nicht zwei gefunden wurden, die einander gleich waren.

Und einem jeden dieser Menschenwesen, auch dem winzigsten und kleinsten, ist der Trieb des Wachstums mit in die Wiege gelegt, über ein jedes derselben ist das Wort gesprochen: du sollst dein eigenes Leben in dir tragen, im Lichte der eigenen Wahrheit wirkend und schaffend. Darum fühlen wir in unserer Zeit bei allem Fortschritt der Bildung und aller Hochschätzung der Erziehung doch einen tiefgehenden Protest, ja gelegentlich einen bitteren Haß gegen ein Erziehungsideal, das das Beste im Menschen, seine Eigenheit, nicht fördert, sondern ertötet, und es ist eine Art Herzbeklemmung über alle, die's gut mit unserem Volke meinen, gekommen, weil zwei Erziehungsziele einander gegenüber getreten sind, die einander bekämpfen zu müssen scheinen auf Tod und Leben: das eine nach Einförmigkeit, das andere nach Mannigfaltigkeit strebend, das eine die Eigenheit des Menschen als die Erbsünde unseres Geschlechtes betrachtend, von der die Erziehung uns erlösen müßte, das andere in eben derselben Eigenheit das göttliche Angebinde eines jeden staubgeborenen Menschen erblickend, die zur Entwicklung und vollen Entfaltung zu bringen das höchste Erziehungsziel sein müsse.

Ja, wenn der Kampf wirklich auf Tod und Leben ginge, dann wüßte ich

nicht, wofür ich mich entscheiden sollte. Vielleicht würde ich doch noch mich auf die Seite der Originale stellen gegen jegliche Art der Gleichmachung des Lebens, weil mir die allerbunteste Welt immer noch schöner, lebendiger erscheinen würde als eine solche, in der alle Menschen nur eine Uniform tragen. Aber der Kampf ist nicht auf Leben und Tod. Es gibt ein Ziel der Erziehung, das beiden Seiten des Lebens, dem eigenen und dem gemeinsamen, gerecht wird. Das Ziel heißt: Selbständigkeit! Bildet selbständige Menschen, dann habt ihr die Eigenart derselben verwandelt durch den Geist der Gemeinschaft, daß sie als der geistige Grundstock des Wesens doch alle Lebenskräfte in sich aufnimmt, die aus der ganzen übrigen Menschenwelt ihr zuströmen, alles prüfend, aber nur das Gute behaltend, in allem sich selbst behauptend, aber nie dem Eigensinn und der Eigensucht folgend, sondern sich selbst hineinstellend in die großen Aufgaben des Lebens der Gesamtheit. Menschliche Vollkommenheit, das ist nichts anderes als die Selbständigkeit, die des eigenen göttlichen Lebens sich bewußt aus der Fülle dieses Lebens heraus schafft und wirkt.

Und diese Selbständigkeit zu bilden und zu pflegen, das ist vor allen Dingen die Aufgabe und das Ziel der häuslichen Erziehung. Aus dem Schoße der Mutter geht das Kind hervor als ein eigenes, neues Leben; des Vaters und der Mutter Art prägt es um zu neuer Gestaltung, Erbe ihres Geistes und Wesens, aber nicht eine Kopie, sondern ein göttliches Menschenwesen. Darum sind Vater und Mutter auch von Gott ihm gestellt als Hüter seines ursprünglichen Lebens, daß andere Menschen, die diese Eigenart nicht kennen und verstehen, dieselbe nicht verpfuschen und verderben. Und wenn erst das Haus dieses große Ziel der Erziehung sein eigen nennt, dann wird auch die Schule demselben nachfolgen, wie Meister Pestalozzi ihr den Weg gezeigt, den umgekehrten Weg, den wir heute gehen, daß nämlich die häusliche Erziehung Vorbild und Sporn für die öffentliche Erziehung werde, nicht, wie das jetzt meistens geschieht, das Haus einfach sich von der Schule die Arbeit der Erziehung abnehmen läßt.

TOLSTOI ALS VOLKSSCHULLEHRER

VON KARL MUTHESIUS

„Ich wurde selbst Volksschullehrer an einer abgelegenen Dorfschule," so schrieb der Gutsherr von Jasnaja Poljana 1885 in einer Rückschau auf seine pädagogische Tätigkeit, und was in diesen Worten liegt, können wir jetzt überblicken in der Gesamtausgabe seiner pädagogischen Schriften, die als 8. und 9. Band der Löwenfeldschen Ausgabe von Tolstois sämtlichen Werken kürzlich, verlegt von Eugen Diederichs in Jena, erschienen sind.

Daß ein so origineller Geist wie Tolstoi, wenn er sich Bildungsfragen zuwandte, nicht in ausgetretenen Geleisen gehen werde, darauf ist man von

vornherein vorbereitet. Aber selbst wer, wenn er die Bände zur Hand nimmt, in seinen Gedanken weit abrückt von den Theorien, die unser gegenwärtiges Schulleben beherrschen und von den tatsächlichen Zuständen und Formen unsers Unterrichts in allen Schulen, ist überrascht, im höchsten Maße überrascht von Tolstois Ausführungen. Zwar, daß er sich nicht imponieren läßt von modischen Schulbegriffen, wie historische Denkweise oder geschichtliche Bedingtheit, daß ihm ein so mit der gesamten modernen Wissenschaft verankerter Begriff wie der der Entwicklung keine Zugeständnisse abringt, daß er den Glauben an den Fortschritt in dem landläufigen Sinne für einen Aberglauben hält: auf derartiges ist schon gefaßt, wer Tolstoi als Grübler kennt, als Denker, der immer auf den Grund geht und alle Fragen des Gemeinschaftslebens von sich selbst aus neu zu lösen sucht. Was aber geradezu verblüffend wirkt, ist, daß seine im engern Sinne pädagogischen Ausführungen, die über den Unterricht, durchaus nicht erscheinen als Niederschlag pädagogischer Bewegungen vor beinahe einem halben Jahrhundert, sondern so wirken, als wären sie gestern geschrieben.

Tolstois pädagogische Tätigkeit begann bald, nachdem er als ganz junger Mann infolge frühzeitigen Todes seiner Eltern in den Besitz seiner Güter gekommen war. Das Bauernelend seiner Heimat durch Bildung, durch Wissen zu lindern, war von allem Anfang an sein Ziel. Schon als 21 jähriger gründete er für seine Bauern eine Schule; sie war nicht lebensfähig. Aber der Gedanke ließ ihn nicht wieder los. Als er zehn Jahre später seine große Auslandsreise machte, da beschäftigte ihn nichts so eindringlich wie der Bestand des westeuropäischen Erziehungswesens. In Berlin, Leipzig, Dresden, Marseille, namentlich aber dann in Weimar, wo er die praktische Ausführung Fröbelscher Ideen sehen konnte, machte er sich, durch gewissenhaftes Studium der wissenschaftlichen Pädagogik gründlich vorbereitet, mit allen Einrichtungen des Unterrichts und der Schulerziehung eingehend vertraut. Aber alle aufgewendete Mühe war für ihn umsonst; weder das Studium der Theorie noch die Beobachtung der Praxis konnte ihn zu der Überzeugung bringen, daß man „in Europa" — bezeichnenderweise stellt er stets Rußland in Gegensatz zu Europa — auf dem rechten Wege sei. So wurde er also auch in diesem Gebiete Schöpfer: eine neue Schule erstand in Jasnaja Poljana, und was hier von ihm getrieben und erprobt wurde, getrieben und erprobt nicht etwa als Aufsichtsführender aus der Ferne, sondern als Lehrer in jeder unmittelbaren Kleinarbeit des Alltags, verdichtete sich in seinen Gedanken zu einer eigenartigen Theorie, die er in der von ihm eigens zu diesem Zwecke ins Leben gerufenen pädagogischen Zeitschrift Jasnaja Poljana veröffentlichte.

Die Beobachtung des europäischen Schulwesens hatte in ihm die Überzeugung befestigt, daß die „Zwangsschule" eine verfehlte Einrichtung sei. Daß man dem Kinde und damit dem Volke die Bildung aufzwinge, war für ihn die Quelle aller Übel. Diese Schule entfremde die Menschen ihren natür-

lichen Lebensbedingungen, indem sie sich überall in Gegensatz zum Leben stelle, obwohl doch überall das Volk den größten Teil seiner Bildung nicht in der Schule, sondern im Leben erwerbe. „Die ganze äußere Natur darf nur insoweit auf den Zögling einwirken, als der Erzieher es zuläßt. Der Erzieher ist bemüht, seinen Pflegling durch eine undurchdringliche Mauer vor den Einflüssen der Außenwelt zu behüten, und läßt alles erst durch den Trichter der wissenschaftlichen Schulerziehung hindurch, was ihm als nützlicher Bildungsstoff erscheint ... Überall wird der Einfluß des Lebens durch die Sorge des Pädagogen abgewehrt, überall ist die Schule ringsum mit einer chinesischen Mauer der Bücherweisheit umgeben, durch die die bildenden Einflüsse nur insoweit Einlaß finden, als dies dem Erzieher gefällt." Dadurch entsteht „jene seltsame psychologische Verfassung", die Tolstoi den „Schulzustand" der Seele nennt: eine Mischung aus Furcht, Anspannung der Gedächtniskraft und der Aufmerksamkeit, in der „alle höheren Fähigkeiten, die Phantasie, das schöpferische Vermögen, die Kombinationsgabe gewissen anderen, halb tierischen Fertigkeiten aufgeopfert werden, wie denen, bestimmte Laute ohne jeden Anteil der Einbildungskraft auszusprechen, die Zahlen 1, 2, 3, 4, 5 der Reihe nach herzusagen, Worte in sich aufzunehmen, ohne daß die Phantasie ihnen entsprechende Anschauungen unterlegt." „Jeder Schüler ist ein Fremder in der Schule, solange er sich noch nicht in diesem Zustande befindet. Sowie jedoch ein Kind in diesen Zustand gelangt ist, sein ganzes Unabhängigkeitsgefühl und seine Selbständigkeit verloren hat, sobald sich die verschiedenen Symptome der Schulkrankheit: Heuchelei, zielloses Lügen, Stumpfsinn usw. einzustellen beginnen, dann ist es kein Fremdling mehr in der Schule, dann ist es im rechten Geleise, und der Lehrer beginnt, mit ihm zufrieden zu sein."

In der Zwangsschule kann sich endlich ganz unmöglich das rechte Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ausbilden. „In einer deutschen Schule hört man vor allem die Stimme des Lehrers, die nur zuweilen von den schüchternen Stimmen der Kinder unterbrochen wird." Der Lehrer ist der „Vorgesetzte", der Schüler der „Untergebene"; die Schule erscheint als eine Art „disziplinierte Soldatenkompanie, die heute von einem, morgen von einem andern Unteroffizier kommandiert wird". Das Verhältnis zwischen Erzieher und Kind ist hier das der Natur entgegengesetzte, das des Zwanges. Zu den Beziehungen unter den Menschen, die durch kein Gesetz geregelt werden können, gehören aber nicht nur Familienbeziehungen, sondern ebenso das Verhältnis des Lehrenden zu seinen Zöglingen.

Darum war es für Tolstoi eine unumstößliche Wahrheit, daß aller Unterricht auf Freiheit beruhen müßte. Und er zog in Theorie und Praxis aus diesem Begriff die weitgehendsten Folgerungen. Als einen verhängnisvollen Irrtum bezeichnet er das ganz allgemein vorhandene Streben des Erziehers, „einen andern zu einem ebensolchen Menschen zu machen, wie er selbst ist".

„Der Mensch ist beschränkt genug," lautet ein ähnlicher tiefsinniger Ausspruch Goethes, „den andern immer zu seinem Ebenbilde erziehen zu wollen." Tolstoi sah demgegenüber das einzige Kriterium echter Pädagogik in der Freiheit. Er war der Überzeugung, daß sich alle Zwangsschulen, von der Volksschule bis zum Gymnasium und der Universität, überlebt haben „und an ihrer Stelle freie Einrichtungen erstehen werden auf den Grundlagen der Freiheit des lernenden Geschlechts".

Dem Grundsatz unbedingtester Freiheit entsprechend war die Volksschule in Jasnaja Poljana eingerichtet. Kein Kind wurde zum Schulbesuch gezwungen, keines daran gehindert, den Unterricht zu jeder Zeit zu verlassen. Was und wie gelehrt und gelernt werden sollte, wurde lediglich danach beurteilt, ob es in den Kindern Bedürfnis und Lust zum Wissen erzeuge. „Damit der Erzieher genau weiß, was gut und was schlecht ist, muß der Zögling die volle Freiheit haben, seine Unzufriedenheit auszudrücken oder wenigstens sich der Erziehung zu entziehen, von der er instinktiv fühlt, daß sie ihn nicht befriedigt." Diese Freiheit ist eine notwendige Bedingung der geistigen Nahrungsaufnahme. Es ist schon eine schlimme und gefährliche Vergewaltigung gegenüber einem Kinde, „daß man es bittet, eine Sache genau so zu verstehen, wie sie der Lehrer versteht".

In einem ausführlichen Bericht über seine Schule aus dem Jahre 1862 hat Tolstoi dieses freie Schulleben anschaulich geschildert. Die Kinder strömen schon lange vor dem Beginn des Unterrichts in voller jugendlicher Ungebundenheit in die Schulzimmer. „Keiner trägt etwas bei sich, weder Bücher noch Hefte. Häusliche Aufgaben gibt es bei uns nicht. Aber sie haben nicht allein nichts in den Händen, sie brauchen auch nichts im Kopfe zu haben. An keine Aufgabe, an nichts, was er gestern getan hat, braucht sich der Schüler heute noch zu erinnern. Ihn quält nicht der Gedanke an die bevorstehende Lektion. Er bringt nur sich selber, seine empfängliche Natur und die Überzeugung mit, daß es in der Schule heute grad' so lustig sein wird wie gestern." Es gibt weder eine Sitzordnung noch einen Stundenplan, weder Disziplinarverordnungen noch Schulstrafen. Ein Lehrplan wird zwar immer für die folgende Woche ausgearbeitet; „die Pläne kommen aber in keiner Woche ganz zur Ausführung und werden jederzeit nach den Wünschen der Schüler abgeändert". Sind die Kinder in vollem Zuge bei der Arbeit, so reißt kein Glockenschlag den Faden ab; bis in die Nacht bleiben Lehrer und Schüler zusammen, oft suchen einige im Wohnzimmer des Lehrers eine Schlafstätte. Aber ebenso kann jeder, dem es nicht gefällt, den Schulsaal verlassen. „Die Möglichkeit, plötzlich vom Unterricht wegzulaufen, ist etwas Nützliches und Notwendiges, und zwar nur als ein Mittel, den Lehrer vor den gröbsten und äußersten Fehlern zu bewahren." Der Lehrer läßt den Gedanken nie in sich aufkommen, „daß die Schüler — ihre Faulheit, ihre Unart, ihre Stumpfheit und Starrheit oder ihre Unwahrhaftigkeit — an einem

Mißerfolge schuld seien, er ist vielmehr fest davon überzeugt, daß nur er allein die Schuld daran trägt, und daher sucht er gegen jeden Fehler eines Schülers oder aller Schüler ein Mittel zu finden.“ Wie dabei Lehrer und Schüler in Geist und Herz eins sind, beschreibt Tolstoi mit der Kraft und dem ganzen Reiz des Dichters: bei hereinbrechender Nacht begleitet der Lehrer die Kinder nach beendetem Unterricht auf einem Umwege durch den winterlichen Wald nach Hause, und auf dem Wege öffnen sich die Seelen der Kinder ganz und restlos gegenüber ihrem Führer.

Das sind Utopien? Freilich sind sie es. Aber solche Utopisten und Idealisten sind unsere besten Freunde und Wegweiser. Daß wir jemals von der „Zwangsschule“ loskämen, ist ausgeschlossen; aber innerhalb dieser als gegebene Tatsache anzusehenden Organisation unsers Bildungswesens der Freiheit des Kindes den nötigen Spielraum zu lassen: es ist heilsam, immer wieder daran erinnert zu werden. Das Recht auf Erziehung, das Tolstoi auf das Entschiedenste bestreitet, werden sich die Eltern, wird sich die Gesellschaft nicht nehmen lassen; aber neben diesem Rechte das ebenso unverbrüchlich bestehende Recht des Kindes zu respektieren, ist eine heilige Pflicht jedes Erziehers. Es mag ein leichtes sein, Tolstois Erziehungsideal als eine Übertreibung des Rousseauschen Naturalismus, als eine Verkennung des Wesens und der Bedeutung der Masse hinzustellen — daß sich aber gerade in der Gegenwart alles, was mit der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts unmittelbar oder mittelbar zu tun hat, danach sehnt, die Fesseln, in die ein immer komplizierter werdendes System von Maßregeln und Verordnungen, von Zensuren und Lehrplänen, von Prüfungen und Berechtigungen unser Bildungswesen geschlagen hat, gelockert zu sehen, ist eine offenkundige Tatsache. Mag das Temperament, mit dem die Veranstalter der deutschen Erziehungstage oder die Bremer Radikalen den Ruf nach Freiheit ausstoßen, nicht jedem gefallen: die Starrheit unserer Schulformen wird von kaum jemand bestritten, und der Wunsch nach Milderung ergreift immer weitere Kreise.

Wird schon daraus ersichtlich, daß Tolstoi in Erziehungsfragen ein Mann von heute ist, so kommt einem das noch deutlicher zum Bewußtsein, wenn man seine Ansichten über einzelne Schultätigkeiten und Unterrichtsgegenstände kennen lernt. Es sei zum Schluß nur darauf hingewiesen, daß zwei ganz moderne Probleme, die mit den Stichworten freie Aufsätze und Kunsterziehung bezeichnet sein mögen, von ihm vor mehr als vierzig Jahren in seiner russischen Bauernschule in einer Weise bearbeitet worden sind, als hielte er heute an einer nach den Wünschen unserer Erziehungsreformer eingerichteten Versuchsschule Unterricht. „Sollen die Bauernkinder bei uns schreiben lernen oder wir bei ihnen?“, diese verblüffende Frage warf er anfangs der sechziger Jahre in seiner pädagogischen Zeitschrift auf. Veranlassung dazu hatte der Umstand gegeben, daß versehentlich an Stelle einer

von einem Schüler verfaßten Geschichte — Tolstoi veröffentlichte (auch ein ganz moderner Gedanke) fortlaufend Schüleraufsätze — eine von einem Lehrer geschriebene abgedruckt worden war. In einem köstlichen Paradoxon erklärt Tolstoi: „Diese Geschichte ist nicht daran erkannt worden, daß sie etwa besser, sondern daran, daß sie schlechter, weit schlechter war als alle Arbeiten unserer Kinder.“ Für ihn war jeder Schüleraufsatz ein Erzeugnis unmittelbarer, echter, künstlerischer Produktivität. Man muß es lesen, wie er im Zusammenarbeiten mit den Kindern diesen „Prozeß des Schaffens“ belauscht hat. „Jedes künstlerische Wort, ob es nun von Goethe oder Fritz (einem Schüler) stammt, unterscheidet sich von einem unkünstlerischen dadurch, daß es eine Unendlichkeit von Gedanken, Vorstellungen und Erklärungen hervorruft.“ Einmal erregte eine von dem genannten Schüler in der Ekstase des Schaffens gebrauchte Wendung sein höchstes Erstaunen. „Es erschien mir so seltsam, daß ein Bauernjunge, der kaum lesen kann, plötzlich eine so bewußte künstlerische Schöpferkraft entwickeln konnte, die auf seiner unerreichten Höhe ein Goethe nicht zu erreichen vermochte.“

Es entspricht ja ganz Tolstois allgemeinen Anschauungen über die Kunst, daß er gerade das Kind mit künstlerischen Qualitäten ausgestattet sieht. So behauptet er, daß das ganze Interesse des Kindes an geschichtlichen Darstellungen nicht etwa ein historisches oder allgemein menschliches, sondern lediglich ein künstlerisches Interesse sei. Und eben, weil die künstlerischen Interessen das Kind so lebhaft in Anspruch nehmen, war für ihn die Frage, ob man die Kinder, auch die Bauernkinder, „die genötigt sind, ihr ganzes Leben in der Sorge ums tägliche Brot zu verbringen“, in die Kunst einführen solle, von vornherein entschieden. „Dem Kinde das Recht vorenthalten, sich an Kunst zu erfreuen, mir das Recht nehmen, es in das Reich dieser edelsten Genüsse einzuführen, nach dem sein ganzes Wesen mit allen Kräften der Seele strebt, das ist ein großer Unsinn.“

Das Mitgeteilte mag genügen, um erkennen zu lassen, daß viele neuzeitliche pädagogische Bestrebungen in Tolstoi einen tatkräftigen Vorkämpfer und Bundesgenossen haben. Es wird darum allseitig mit Dank begrüßt werden, daß nunmehr in der schmucken Gesamtausgabe von Tolstois pädagogischen Schriften die jedermann zugängliche Quelle erschlossen ist, um die Bundesgenossenschaft wirksam werden zu lassen.

WILDE BLUMEN

VON ALFRED LICHTWARK

Ob eine vergleichende Untersuchung über die Entwicklung des Farbensinnes bei den niedrigsten Menschenrassen existiert, vermag ich nicht zu sagen. Über die ersten Spuren der Farbenempfindung beim Kinde sind Beobachtungen gemacht, aber, soviel mir bekannt, erlauben sie noch keinen Schluß auf den

Moment, wo die ästhetische Freude an der Farbe beim Individuum einsetzt.

Wichtig wäre es, zu erfahren, wie weit sich die Empfindung für Farbe beim Menschen von innen, von der Intelligenz heraus entwickelt hat, und wie weit der Anblick farbiger Objekte sie angeregt hat.

Kaum zweifelhaft erscheint es jedoch, welche Dinge es waren, deren farbiger Reiz am frühesten empfunden wurde: es war das bunte Gefieder des Vogels, der interessantesten Jagdbeute. Von der Feder, die als Schmuckstück einzeln hinters Ohr oder ins Haar gesteckt wurde, bis zu dem Staatsmantel Montezumas und dem modischen Kopfputz hat sie als wertvoller Schmuck in Geltung gestanden. Es ist kaum zuviel behauptet, daß die ästhetische Bildung des Menschenauges mit der Übernahme des künstlerischen Kapitals, das die Vogelwelt geschaffen, einsetzt.

Dann kam ein vielleicht noch kräftigerer Strom künstlerischer Anregung — wohl etwas später — aus dem fern abliegenden Reich der Insekten. Aber nicht durch unmittelbaren Anschluß, denn das winzige Insekt interessiert den Menschen nicht entfernt wie der Vogel, sondern auf dem Umweg über die Blume, die durch das Insekt geworden ist.

Wann mag das menschliche Auge zuerst mit Wohlgefallen auf der Blume geruht haben?

Jahrtausende werden verstrichen sein, bis der Mensch zur Befriedigung ästhetischen Verlangens blühende Pflanzen angebaut hat, und noch längere Zeiträume, bis er sich bemühte, in seinen Prunkstoffen ihre Farbe nachzuahmen. Das Gleichnis von der Lilie auf dem Felde, die köstlicher angezogen steht als Salomo in seiner Herrlichkeit, ist nicht nur ein wundervolles Bild, sondern auch eine Pforte der Erkenntnis. Der Orientale hatte in seinem wurzelhaften Farbengefühl das Bewußtsein, daß der Glanz seiner Prunkstoffe unmittelbar aus dem Wettstreit mit der Blume entsprungen ist.

Sobald der Mensch anfing, die Blume zu pflanzen und zu pflegen, um ihrer sicherer zu sein und sie nahe zu haben, begann die Epoche der Züchtung neuer Varietäten. Neben der vorhandenen Natur schuf sich der Mensch eine zweite, die seinen gesteigerten Bedürfnissen entsprach. Er nahm die Arbeit auf, wo das Insekt sie aufgegeben hatte; jetzt eigentlich erst trat er ihr Erbe an.

Diese Arbeit währt nun schon seit Jahrtausenden. Je nach der Kultur und der Begabung der Völker, die ihr oblagen, hat sie die verschiedenartigsten Ergebnisse erzielt, und im Laufe der Geschichte ist sie dem Auf und Ab der Völkerschicksale gefolgt.

Stets war die gezüchtete Blume ein Gradmesser edlerer Gesittung. Am weitesten brachten es in Europa, in Mittel- und Ostasien die Bewohner der gemäßigten Zone, die Holländer, Engländer und Franzosen, die Perser, Chi-

nesen und Japaner. In den Tropen hat die Natur so reiche und üppige Formen erzeugt, daß das Bedürfnis darüber nicht hinausging.

Wie die wilden Blumen von dem farbenempfindlichen Auge der Insekten abhängig waren, so sind es die des Gartens von dem Grade der Kultur, die das Auge ihrer Pfleger erlangt hat. Je feiner organisiert, je höher es ästhetisch erzogen, desto köstlicher die Blume, die es zu seinem Ergötzen zu züchten weiß.

Es ist nicht schwer, die Schwankungen künstlerischen Vermögens und künstlerischer Bedürfnisse von Volk zu Volk, von Geschlecht zu Geschlecht festzustellen. Die Blumen von Berlin sind nicht die von Paris, und die Blumen von 1860 sind nicht die von 1890. Ja, innerhalb des Gebiets jedes einzelnen Volkes und sogar innerhalb des Weichbildes jeder größeren Stadt lassen sich tiefgehende Unterschiede beobachten.

* * *

Die Modeblumen wechseln beständig in der Farbe und richten sich daher unmittelbar nach dem Geschmack, der in der Frauentoilette herrscht. Wenn fraise écrasée beliebt ist, trägt das Chrysanthemum diese Farbe so gut wie die Bankiersfrau. Und ebenso wird jede andere Abschattung, die von den maßgebenden Augen in Lyon oder London oder Paris der Welt als schön und begehrenswert hingestellt wird, von den Modeblumen zurückgestrahlt.

Doch geht es wie bei der Toilette, die in voller Frische und Originalität nur in dem Zentrum der Produktion auftritt und in Farbe und Form unverständlich und reizlos wird, wenn die Schneiderin irgendeiner entlegenen Provinzstadt sie nachmacht.

Deshalb kann die Berührung mit Modeblumen nur dem erzogenen Auge empfohlen werden und nur dem Großstädter, der das Beste zur Auswahl hat. Für das noch zu erziehende Auge sind die wilden Blumen viel wertvoller.

Sie sollten deshalb eine weit eingehendere Beachtung erfahren als bisher. An ihnen erwacht die Freude an der Farbe zuerst zum Bewußtsein. Denn sie geben sich nicht so leicht wie die Modeblumen, sie wollen umworben und studiert sein.

Und sie vertragen die Vertiefung in ihre Reize besser als die meisten Modeblumen; denn sie verbinden mit der Schönheit der Farbe die Grazie der Form, während die Modeblumen, die auf Massigkeit gezüchtet werden, nur zu oft nichts anderes mehr sind als ein großer Farbenfleck.

Die wahre Freude erlangt doch erst der, der die wilden Blumen selbständig in der Natur beobachtet. Ihm erst wird die tausendfache Schönheit der bescheidenen Geschöpfe aufgehen, und in seiner ästhetischen Empfindung werden sie dieselbe Rolle spielen wie einst in der Entwicklung der Menschheit.

Aus: Blumenkultus – wilde Blumen. Cassirer. Berlin 1907.

DIE BELEBUNG DES HANDARBEITSUNTERRICHTES

VON ANNEMARIE PALLAT-HARTLEBEN

Wenn man das Wort Handarbeitsunterricht hört, so überfällt einen leicht ein gewisses trostloses Gefühl. All die vielen Stunden, die man als Kind in der Schule diesem Begriff hat opfern müssen, tauchen vor uns auf; endlose weiße baumwollene Strümpfe, langweilige Häkeltücher und völlig nutzlose Näh- und Stopftücher, ganz zu schweigen von dem schrecklichen Frauenhemd, das mit der Hand genäht werden mußte und mit seinen unendlichen Roll- und Kappnäthen in harter, spröder Leinwand einem die Finger wund drückte und das Gemüt verdüsterte. Nicht einer von den in der Schule gefertigten Gegenständen konnte zu Hause, so wie er war, Verwendung finden, und wie wenig von alledem, was man in diesen Stunden lernte, hat uns nachher im Leben wirklich etwas nützen können. Damit soll durchaus nicht gesagt sein, daß die Handarbeit im Leben der Frau überhaupt unnütz wäre, aber gerade die Handarbeit, die die Schule bisher lehrte, ist zum großen Teil durch die Maschinenarbeit überflüssig geworden, und die Handarbeit, die wir brauchen, haben wir in der Schule nicht gelernt. Was nützen alle Flick- und Stopfübungen, wenn man sie nur am Phantom macht, d. h. an einem Stück neuen Stoffes, wie er nachher in der Praxis nie vorkommt, und warum kann man die verschiedenen Strick-, Häkel- und Nähtechniken nicht gleich an solchen Gegenständen lernen, die man nachher auch gebrauchen kann? Es ist möglich, daß sich in den letzten 15 Jahren manches geändert hat auf diesem Gebiet, aber viel besser kann es nicht geworden sein, denn man hört überall immer wieder dieselben Klagen.

So ist der Handarbeitsunterricht nach und nach sehr in Verruf gekommen, und man kann sich nicht wundern, daß es viele gibt, die ihn überhaupt aus dem Lehrplan der Schule streichen möchten, denn so wie er ist, hat er wirklich keine Daseinsberechtigung mehr. Glücklicherweise gibt es aber auch ebensoviele, die ihn gern zu neuem Leben erwecken möchten. Schon vor fünf Jahren entstand aus diesem Gefühl heraus das ausgezeichnete Buch von Johanna Hipp „Die Handarbeit der Mädchen“. Die Verfasserin geht darin von dem Grundsatz aus, daß der Handarbeitsunterricht nicht nur die Vermittlung von Fertigkeiten, sondern die Ausbildung von Fähigkeiten als vornehmstes Ziel ins Auge fassen soll, und hat nach diesem Prinzip einen Lehrplan für die sieben Jahre der Volksschule skizziert und mit so einleuchtenden und geschmackvollen Abbildungen versehen, daß man die Kinder beneiden möchte, die danach unterrichtet werden. Da dürfen schon die Kleinen vom ersten Tage an Gegenstände machen, die sie sofort verwerten können, und lernen so vom einfachsten Topflappen bis zur gestickten Bluse und Schürze alle Sachen, die ihnen im täglichen Leben vorkommen, selbst anfertigen und in geschmack- und sinnvoller Weise verzieren. Das ist ein

Handarbeitsunterricht, der Kindern und Lehrerinnen zum Vergnügen werden muß und der ganz gewiß seine volle Daseinsberechtigung hat, leider ist er nur bei uns in Preußen noch nicht eingeführt. Aber daß es auch hier bei uns anfängt sich zu regen, das zeigt die Ausstellung, die augenblicklich im Kgl. Kunstgewerbemuseum zu Berlin zu sehen ist. „Sonder-Ausstellung von Nadelarbeiten als Anregung für den Handarbeitsunterricht in Mädchenschulen," so nennt sie sich, und die Idee dazu ist von einer Vereinigung von Fachlehrerinnen ausgegangen, die sich die Belebung des Handarbeitsunterrichts zur Aufgabe gemacht hat.

Das ist ein wesentlich anderes Bild, als eine Handarbeitsausstellung vor etwa zehn Jahren geboten hätte! Vor allem fällt einem die durchgehend geschmackvolle Wirkung bei allergrößter Einfachheit der Mittel auf und die oft verblüffende Ausnutzung des Materials. Da sind zuerst ganz einfache Sachen aus der Übungsschule des Kgl. Lehrerinnenseminars in Löwenberg (Schlesien), in der Art, wie sie das Buch von Johanna Hipp vorschlägt: Wickelbänder, Lätzchen, Tintenwischer, Häubchen, Röckchen usw., oft nur mit einem kleinen Randstich verziert und doch durch die Wahl der Farbe und des Materials reizvoll und dankbar und jedenfalls auch mit den beschränktesten Mitteln ausführbar.

In ähnlicher Art, aber reicher im Material und vielseitiger ausgestaltet sind die Sachen, die die Kgl. Handels- und Gewerbeschule für Mädchen in Posen geschickt hat. Hier werden auch erst die einfachen Häkel- und Stricktechniken an kleinen Gegenständen, wie Waschlappen, Anfasser, Täschchen und Deckchen geübt, aber daneben sieht man alle Arten von Näh- und Stickarbeiten in mannigfaltigster Anwendung: reizende kleine Deckchen aus grauem Leinen, die nur durch einen kleinen bunten Stich, der zugleich als Randbefestigung dient, belebt werden (Fig. 3); größere Decken und Kissen in Kreuzstich und Durchbrucharbeit und schließlich Blusen, Schürzen, Kinderkleider, Unterröcke, einen sehr geschmackvollen lila Schlafrock, alles in schönem Material und reizvollen Farben hergestellt und in sinnvoller, nicht zu überladener Weise verziert. Ein Kissen mit bunten Schmetterlingen in Kreuzstich zeigt unsere



Fig. 1.

Abbildung (Fig. 1), ebenso die Decke aus grobem Leinen mit grünem Durchbruch (Fig. 2). Das Häubchen (Fig. 4) ist besonders hübsch, und ein Kinderkleid (Fig. 5) aus gelblichem Seidenloden mit gelbroten gestickten Börtchen und grünen Steinen als Knöpfen scheint mir beinahe das beste in der ganzen Ausstellung. Auch die Beutelchen aus grobem Leinen mit Kreuzstichstickereien (Fig. 6) sind besonders gelungen, und mit Freuden sah ich, daß auch die Handwebetechnik in dieser Schule getrieben wird. In höchst einfacher Weise, indem nämlich die Kette nur über ein Reißbrett gespannt ist, sind zwei sehr hübsche Gürtel entstanden (Fig. 7). — So findet sich in dieser Schule eigentlich alles vereinigt, was wir anstreben, und das ist besonders erfreulich gerade hier, weil die Schule zugleich ein Seminar für Handarbeitslehrerinnen ist und somit am besten die Reformidee in die Praxis umsetzen kann.

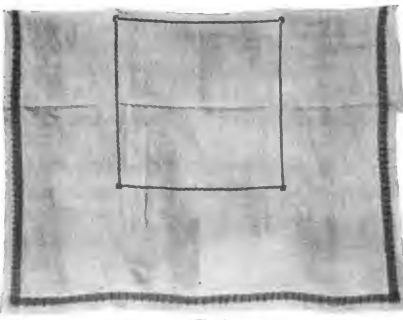


Fig. 2.

An die Arbeiten der Posener Schule schließen sich eng die unter Leitung des Professors Nigg an der Kunstgewerbeschule in Magdeburg entstandenen an, die zum Teil noch raffinierter in Ausführung und Farbe sind und sich auch noch auf Perlen und Knüpfarbeiten ausdehnen. Hier scheint der Kreuzstich mit besonderer Liebe gepflegt zu werden. Man staunt, was sich alles aus einfachem, grobfädigem Leinen und Kreuzstich herstellen läßt, und der feine Farbensinn in allen Sachen wirkt sehr wohltuend. Die Täschchen (Fig. 8) aus grauem Leinen mit buntem Figurenschmuck und die lustigen Kinderservietten in einfachster Ausführung (Fig. 9) von der Hilfslehrerin an der genannten Anstalt, Frl. Elise Seydel, müssen jedem gefallen und sollten in allen Schulen Eingang finden. Die Anwendung der gleichen Art Arbeit auf Bucheinbände und Kästen scheint mir dagegen schon etwas zu weit getrieben. Sehr gut wirken die Kissen mit bunter Wolle auf grobem Kanevas in Kreuzstich gestickt, an denen man mit besonderer Befriedigung den Unterschied sieht gegen die Geschmacklosigkeiten, die früher auf dieselbe Art zustande kamen.

Von Schulen ist sonst noch die Kgl. Handels- und Gewerbeschule in Rheydt vertreten mit einigen einfachen Kinderkleidern, Häubchen und Täschchen. — Von den Kindersachen, die Frau Ehmke, geb. Möller-Coburg ausgestellt hat, gefiel mir am besten ein Kittelkleid aus grobem Leinen mit

Leinen mit schwarzen Nähten und durchbrochenem Brustlatz (Fig. 10) und ein dunkellila Tuchkleidchen (Fig. 11) mit dicker Wollstickerei und dazu passendem gestickten Mützchen. Von derselben Dame sind auch hübsche gewebte Täschchen und Einsatzstücke für Kinderkleider zu sehen.

Gut und leicht ausführbar sind auch die Kinderkleider von Fräulein Buschmann in Berlin. Aber einen ganz besonders freudigen Anblick gewährt der Schrank mit den Arbeiten von Frau Jessie Hösel in Grunewald bei Berlin. Das ist so recht etwas für unsere Kinder. Diese Farbenfreude wirkt direkt ansteckend. Lauter Decken und Kissen aus Leinen oder Tuch mit bunten Läppchen benäht, deren fidele Wirkung dadurch, daß sie fast alle rund sind, entschieden noch erhöht wird. Die weiße Decke (Fig. 12) mit den roten Herzen auf blauem Grund muß doch jedes Kind zur Nachahmung reizen, und die geschickt gewählten Farbenzusammenstellungen sind auch für jeden Erwachsenen von großem Reiz. In diesen Schrank gehört eigentlich noch der Vorhang mit den lustigen grünen Vögeln von Frl. M. Grupe in Berlin, der schon auf der Ausstellung des Lyzeumklubs viele Freunde gewonnen hat (Fig. 13).

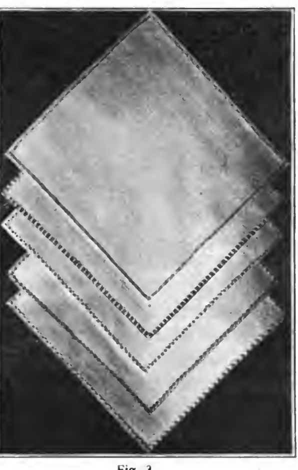


Fig. 3.

Wir kommen nun in den zweiten Saal, in dem vorwiegend reichere Arbeiten, insbesondere Kurbelstickereien, ausgestellt sind, „als weitergehende Anregung für die lehrenden Kräfte“, wie in dem kleinen Begleitwort zur Ausstellung gesagt ist. Hier haben die Künstler das Wort, vor allem Margarete von Brauchitsch, die auf diesem Gebiet unstreitig den ersten Platz behauptet. Sie überrascht einen immer wieder durch völlig neue Äußerungen ihrer Kunst. Das sind keine Muster, die auf dem Papier entstanden und ausgeklügelt sind, sondern das ist Raumkunst aus feinstem Materialsinn heraus gesehen und gefühlt. Ihre Decken und Kissen in Kurbelstickerei sind wundervoll. Mir konnten nachher die Decken und Kissen aus der Van de Velde-Schule in Weimar kein rechtes lebendiges Interesse mehr abgewinnen. Sie haben etwas Blasses, Ermüdetes in Farbe und Zeichnung und wirken viel mehr ausgedacht als empfunden. Man vermißt das anregende Element des Materials, das aus den Stickereien der Frau von Brauchitsch so deutlich spricht. Vorbildlich erschienen mir dagegen verschiedene Arbeiten der Mohrbutter-Schule in

Charlottenburg und der Stuttgarter Lehr- und Versuchswerkstätten, sowie die von Riemerschmid und einige von Gußmann in Dresden, die von Armgard Angermann sehr hübsch ausgeführt sind. Besonders möchte ich die unter Pankoks Leitung in Stuttgart entstandenen Arbeiten erwähnen, weil sie zeigen, wie man nicht nur mit einfachen, sondern, was heutzutage nur sehr wenige verstehen, auch mit reichen Mitteln geschmackvoll wirken kann. Dieselbe Kunst besitzt in hervorragendem Maße Frau Wislicenus in Breslau, deren einzigartige Kissen in Handstickerei wahre Farbensymphonien aus reichem Material heraus empfunden und gedichtet sind, jedes ein kleines Kunstwerk für sich, das ihr niemand nachmachen kann, weil es einer ganz persönlichen künstlerischen Eingebung entsprungen ist. Man denkt vielleicht am ehesten an japanische Stickereien bei diesen Kissen. Zu den Künstlerinnen, die etwas Besonderes zu sagen haben, gehört auch Frau Fia Wille, die sehr schöne Perlenarbeiten ausgestellt hat.



Fig. 4.

Es sind dann in diesem Saal noch einige Arbeiten ausgestellt, die nicht ganz in den Rahmen hineinpassen, sie zeigen vielmehr sorgfältig ausgeführte Mustervorlagen auf Kissen und Decken übertragen und kommen damit selten über eine trockene und unlebendige Wirkung hinaus. Für den Handarbeitsunterricht kann man aus diesem Gegensatz lernen, daß es ein Unding ist, das Entwerfen für Handarbeiten als besonderes Lehrfach zu behandeln. Das Entwerfen gehört unbedingt in den Handarbeitsunterricht hinein oder es muß wenigstens immer mit der Ausführung Hand in Hand gehen, wenn etwas Lebendiges dabei herauskommen soll.



Fig. 5.

DIE ERGEBNISSE DES III. KUNSTERZIEHUNGSTAGES AUF MUSIKALISCHEM GEBIETE

III.

7. Zwei Stunden wöchentlich sind für den Schulgesang ausreichend; wegen des Gesangunterrichtes darf die Zahl der obligatorischen Schulstunden nicht vermehrt werden. Aber zwei Stunden wöchentlich bezeichnen eine Minimalforderung an den Lehrplan. Je mehr Zeit auf ein Unterrichtsfach verwandt wird, desto größer die Erfolge. Man könnte daher leicht versucht werden, etwa zu fordern, daß täglich eine Stunde gesungen werden müsse, oder daß außer den zwei Unterrichtsstunden etwa täglich am Anfange des Schultages 15—30 Minuten dem Schulgesange gewidmet werden müßten. Das wäre eine herrliche Sache! Eine künstlerische Erhebung und Erbauung am Anfange der prosaischen Arbeit gibt dieser Weihe und Ordnung. Und wie schön ließe sich der Chorgesang mit so vermehrter Stundenzahl ausgestalten! Würden wir aber eine solche Forderung an den Lehrplan stellen, so würden wir in denselben Fehler verfallen, den Vertreter anderer Schuldisziplinen begehen. Sie meinen, daß von dem von ihnen vertretenen Fache alle Seligkeit des Kindes abhängt und daher dasselbe eine gewisse Vorherrschaft in der Schule genießen müsse. Bei der Gestaltung des Lehrplans haben wir mit der Kraft des Kindes zu rechnen. 30—32 Stunden stellen für die Oberklassen ein Maximum an Kraftleistung des Kindes dar, das ohne Gefahr für die Gesundheit nicht überschritten werden darf. Innerhalb dieses beschränkten Gebietes haben wir für ein gewisses Gleichgewicht in der Verteilung der Stunden auf die einzelnen Fächer in Rücksicht auf ihren Bildungswert und auf die Anforderungen des Lebens zu sorgen, wenn wir nicht einer einseitigen Ausbildung des Kindes das Wort reden wollen. Zu diesem Gleichgewicht gehört, daß der Gesang-



Fig. 6.

Fig. 7.



Fig. 8.

unterricht mit mindestens zwei Stunden wöchentlich bedacht wird. Eine einzige Unterrichtsstunde wöchentlich macht einen auch nur annähernd befriedigenden Erfolg unmöglich. In Berücksichtigung aber der Bedeutung des Gesanges für die künstlerische Erziehung der Jugend und für die Bedeutung des Gesanges im Leben dürfen wir auf einen erfolgreichen Gesangunterricht nicht verzichten. Aber im Hinblick auf die Notwendigkeit anderen Unterrichtes und die begrenzte Kraft des Kindes bescheiden wir uns mit der Minimalforderung, daß wöchentlich jedes Kind zwei Stunden am Gesangunterricht teilzunehmen hat.

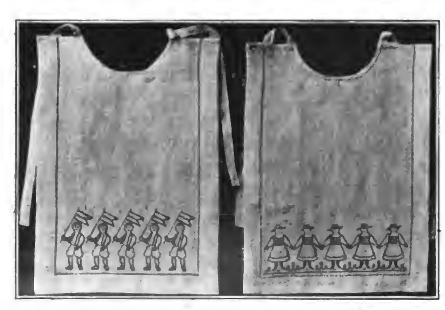


Fig. 9.

8. Die Choraufführungen zu den Schulakten sind möglichst zu beschränken.

Sedanfeier, Weihnachtsfest, des Kaisers Geburtstag, Schulprüfung u. a. sind Schulakte, die mit Chorgesängen verbunden werden. Oft werden Eltern und Schulbehörden dazu eingeladen. Die Schule muß sich im besten Lichte zeigen, die Chorgesänge müssen eindrucksvoll sein. Da muß der Gesanglehrer vor jedem Feste mehrere Wochen üben, um das Ansehen der Schule nach Kräften zu mehren. Er arbeitet nicht mehr im Dienste der künstlerischen Erziehung, sondern hat Zwecken zu dienen, die nicht in der Sache selbst begründet sind. Gewiß, auch die künstlerische Ausgestaltung solcher Feste ist von erzieherischer Bedeutung; aber sie dürfen den Gesanglehrer nicht hindern, das Ziel seines Unterrichtes zu erreichen. Daher muß die Schulgemeinde sich mit einem geringen Minimum an gesanglichen Darbietungen auf solchen Festen begnügen.

9. Es empfiehlt sich, besondere Schülerchöre fakultativ zu bilden, welche die musikalische Ausschmückung solcher Feste übernehmen.

Außerhalb der Schulzeit, nachdem die Kinder sich zu Hause und im Spiel erholt haben, werden gewiß gesangstüchtige und gesangsfreudige Kinder bereit sein, freiwillig an den Übungen eines solchen Schülerchores teilzunehmen. Ebenso werden sich überall Lehrer finden, die mit Freuden 1—2 Stunden wöchentlich einer so schönen Sache dienen.

In größeren Städten könnten, wie in München, die besten Sänger mehrerer Schulen zu einer Normalgesangsklasse, die außerhalb der Schul-

zeit freiwillig übt, zusammengefaßt werden. Welch ein Genuß für Schüler und Lehrer, in einer solchen Normalklasse mitzuwirken! Die Tore einer solchen Klasse müßten jedem Lehrer offen stehen, um methodische Studien zu treiben. Und neue Erfindungen auf dem Gebiete der Gesangsmethodik hätten hier ihre Prüfung zu bestehen, bevor ihnen Einlaß in die Schulen gewährt wird.

10. Die Schüler haben im letzten Schuljahre mindestens einmal ein klassisches Orchesterkonzert zu hören, wie es in Hamburg seit 1898 üblich ist.



Fig. 10.



Fig. 11.

Der Gesangunterricht in den Schulen bietet der Jugend an sich ästhetischen Genuß. Wenn er keine weiteren Ziele hätte, so müßte er schon seiner selbst wegen betrieben werden. Er hat aber noch einen weiteren Zweck, nämlich den, auf den Musikgenuß im späteren Leben vorzubereiten. Der Gesangunterricht vermittelt die elementarsten musikalischen „Anschauungen“, Vorstellungen und Stimmungen. Das Klavier baut die Brücke zum Verständnis der Orchestermusik, wie bereits erwähnt. Jetzt kommt es vor Beendigung der Schulzeit noch darauf an, den Kindern von dem Vorhandensein der klassischen Orchesterwerke ein Bewußtsein zu geben und sie durch Anhören derselben auf diese hungrig zu machen. Die Schule muß sich mit ihrer Gemeinde so weit in Fühlung halten, daß sie auch den entlassenen Schülern während ihrer Lehrlingszeit Gelegenheit zum Genusse dieser Konzerte bieten kann. In der Schule ist die Jugend auf das Anhören der Konzerte vorzubereiten, und zwar durch Vorspielen der Motive und ihrer Wandlungen, Analyse der Konzertstücke, Hinweis auf besondere Instrumentationen, auf die Entstehung des Werkes, durch die Biographie

des Komponisten oder durch Weckung der zum Genuß erforderlichen Stimmung. Nicht wird man in jedem Falle alles tun können, sondern man hat jedesmal zu prüfen, welche Art der Vorbereitung angebracht ist. Wenn dann die Jugend im Konzertsaale – am besten an einem Sonntagnachmittag – versammelt ist, dann gebe der Dirigent vor Beginn des Werkes noch einmal von seinem Standpunkte aus eine kurze Einleitung, die alle Vorbereitungen in den Schulen gewissermaßen zusammenfaßt und in die von ihm gewollte Richtung drängt.

Aber nur in großen Städten wird man Orchesterwerke der Jugend vorführen können. Kleinere Gemeinden finden in der klassischen Kammermusik Ersatz, die sich gegebenenfalls sogar in der Schule vorführen läßt. Nur hüte man sich vor Konzerten, die von umherziehenden Solisten gegen 20–30 Pf. Eintrittsgeld gegeben werden. Bei einem Eintrittsgeld von 10 Pfg., von dem die ärmeren Kinder befreit sind, erzielen wir hier in Hamburg ungewollte Überschüsse. Warum daher die Solistenkonzerte mit höherem Eintrittsgeld veranstaltet werden, liegt auf der Hand. Auch ist zu bedenken, daß Solistenkonzerte in großen Sälen ohne tiefe nachhaltige Wirkung bleiben.

Darum haben wir in unsere Forderung den Satz aufgenommen, daß die Jugendkonzerte so veranstaltet werden, wie sie in Hamburg üblich sind, wo sie zuerst (1898) eingerichtet sind und sich bewährt haben.

Aber zur Erteilung eines guten Gesangunterrichtes gehören tüchtige Gesanglehrer. Sie müssen allgemein musikalisch durchgebildet sein, die Geige rein und mit angenehmer Tongebung spielen können, das Klavier so weit beherrschen, als es für die Begleitung der Gesänge erforderlich ist, die Liedliteratur kennen und den Dirigentenstab mit Sicherheit führen. Daher fordern wir:

11. Das Seminar hat mit Nachdruck die musikalische, besonders die gesangliche Ausbildung der Seminaristen zu pflegen.

Es wird das nur möglich sein, wenn die unmusikalischen Zöglinge vom Musikunterricht dispensiert werden. Sie hindern ihre Mitschüler am Fortschritt und können ihre Zeit besser verwenden als in den Musikstunden. In den großen Städten braucht nicht jeder Lehrer alles zu können, besonders braucht er nicht alle technischen Fächer zu beherrschen. Daher dürfte sich überhaupt empfehlen, im Seminare die Teilnahme an gewissen Unterrichtsfächern (Zeichnen, Singen, Turnen) von Talent und Neigung abhängig zu machen. Wir würden dann Lehrer für die Schule erhalten, welche in diesen Fächern Tüchtiges leisten. Das gilt insbesondere vom Gesangunterricht.

Und zum Schluß empfehlen wir

12. den jungen Lehrern, bei einem tüchtigen Chordirigenten ihre praktischen Studien fortzusetzen.

Die Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg.
(Ausschuß für Musik.) H. Fricke

DER NEUE TANZ

„Die Unterzeichneten beehren sich, Sie zu einer Vorführung von Kindertänzen am Freitag, den 28. Februar 1908, abends 7½ Uhr im Kunstgewerbehaus Hamburg ergebenst einzuladen.

Nachdem im November des Vorjahres die Tänze der Kinder im Atelier des Herrn Porträtmalers W. Röpke (Semperhaus) eine sehr freundliche Aufnahme gefunden haben und der Wunsch, eine Wiederholung des Gesehenen zu bringen, von vielen Seiten ausgesprochen wurde, veranstalten die Unterzeichneten eine zweite Vorführung. Sie möchten immer weiteres Interesse und Freude an einer echten häuslichen Kunst erwecken, den Tanz nach antikem Vorbild als einen wichtigen Faktor zur Förderung der harmonischen körperlichen Entwicklung unserer weiblichen Jugend hervorheben und von neuem hinweisen auf den reichen Schatz von Anmut und Grazie, der in ihm unserem Leben sich darbietet.

Frau Medizinalrat Prof. Dr. M. Nocht-Hamburg, Frau A. Röpke-Claviez Hochkamp, Georg Hulbe-Hamburg, Karl Gleitz, Königl. Musikdirektor, Hamburg, Heinrich Hohle, Hamburg."

Diese Einladung, aus der Feder des Herrn Hohle, gelangte an ca. 150 kunstsinnige Damen und Herrn aus der Gesellschaft, die am Abend der Aufführung den Tänzen mit Interesse folgten und lebhaft ihren Beifall äußerten. Der Herausgeber des „Säemann" aber bat mich um einen kleinen Aufsatz über die Entstehung unserer Tänze, zu dem ich mich hiermit aufschwinge.

Wenn ich dem Ursprung meiner Vorliebe für den Tanz nachgehe, dann treffe ich auf die Gewohnheit meiner Jugendjahre, mir beim Musizieren, und um mich in Stimmung zu versetzen, eine schöne Frau vorzustellen, der meine Musik galt. Eine Frau, die nicht gleichgültig war gegen meine Kunst, die Interesse nahm an meinem Können und in deren Bewegungen, in deren Gesichtsausdruck sich Stimmung und Rhythmus meiner Musik widerspiegelten. Und wie sich meine Fertigkeit entwickelte, wie ich lernte, Schönheit und Charakteristik zur Geltung zu bringen, so vervollkommneten sich auch die Bewegungen meiner Muse, und bald schritt sie feierlich und gemessen einher, bald glitt sie leicht dahin, wie der Falter über Blumen. Ohne daß ich mich je für das Ballet interessiert hätte, wuchs so neben meiner Musik in mir der Sinn für schöne Bilder und anmutige Bewegungen einer Frau, und als viele Jahre später meinen beiden Jungen ein Mädchen folgte, da war mein erster Gedanke, sie wird tanzen. Ich schrieb meinen Kindern kleine Phantasiestücke mit je einem Reim, sie erhielten zu einem Menuett das Verschen:

Nun tanze, mein Marthchen, ich spiele dir auf,
Schlag Händchen in Händchen, heb Füßchen auf,
Und drehe dich lustig und schlinge den Reih'n
Um Hänschen und Peter im Tanze zu Drei'n.

Wenn nun auch hier und da ein kleiner Anlauf zum Tanzen selbst genommen wurde, so vergingen doch Jahre, ohne daß etwas Nennenswertes geschehen wäre. Es fehlte die Anregung.

Da kam Isadora Duncan, und ich sah sie tanzen. Einen derartigen Eindruck, wie ich ihn durch ihr Tanzen empfing, hatte ich nur bei den größten Kunstwerken gehabt. Ich bin ein großer Verehrer der Richard Straußchen Kunst und könnte einen ganzen Monat hindurch jeden Abend seine „Domestica" anhören. Aber an dem Tage, da die Duncan käme, ginge ich zu ihr. Ich versäumte die „Neunte", um sie zum zweiten Male tanzen zu sehen.

Nicht gerade der Tanz allein war es, was mich so gefangen nahm; ihr ganzes Auftreten: der Mut, mit dem sie in unserer prüden, verlogenen Zeit tanzte, das Vertrauen, das sie ihrem Publikum entgegenbrachte.

Nun kam ein alter Wunsch zu neuem Leben, und als man bald von der neugegründeten Tanzschule in Grunewald vernahm, da wurde es nicht allzu schwer, durch Vermittlung Humperdincks, der dem Vorstande des Vereins für Erhaltung der Schule angehört, meine Kleine dort unterzubringen. Nahezu ein Jahr war sie dort, dann holte ich sie zurück. Jetzt wollten wir selbst studieren.

Solotänze, an die wir hätten anknüpfen können, hatte sie freilich nicht gelernt; sie hatte nur wenig im Chor getanzt. Sonst waren es Schritte, Stellungen und gymnastische Übungen, die sie mitbrachte. Diesen Bewegungen legten wir einige kleine Musikstücke unter, die so in einer Gesellschaft zur Aufführung gelangten. Der Erfolg war das Bekanntwerden mit einer kunstsinnigen Familie, deren Töchter im Verlauf unserer Bekanntschaft unsere Tänze lernten, während wir von ihrem Geschick für geeignete Tanzkleider profitierten.

Für diese Tanzkostüme, aus zartem, dem Körper sich leicht anschmiegenden Stoffe, wählten wir meist griechische Schnitte, wenn wir auch im Verlauf mehr auf andere, den einzelnen Tänzen Rechnung tragende Formen verfielen. Schuhe wurden nach dem Vorbilde der Isadora ganz verworfen. Wir waren uns einig, daß der nackte Fuß in seiner Bewegung ein schönes Kunstwerk ist, daß ihn der Schuh aber zum Huf, zum Klotz macht, dessen Häßlichkeit nur noch durch einen Absatz erhöht werden kann. Auch vom Trikotstrumpf sahen wir ab, weil diese ausgestopften weichen Trikotbeine herausfordernd wirken, wogegen ein nacktes Bein, das sein Muskelspiel zeigt, sichtbare Arbeit leistet und jedem unverdorbenen Menschen natürlich erscheinen muß.

Als wir den Sommer hindurch geübt und vorbereitet hatten, fand unsere erste Aufführung im Semperhaus, die zweite im Kunstgewerbehaus statt.

Inzwischen hatten wir auch allein weiter studiert. Die paar in Grunewald gelernten Bewegungen waren bald verbraucht. Weit und breit fand sich niemand, an dessen Kunst man sich hätte anlehnen können. Da bedurfte es neuer Anregung. Ich griff zu einem Geschichtsbuch, da stand:

Schon die Tiere tanzen und zwar aus erotischen Beweggründen, zum Zwecke der Paarung. Dieses Tanzen findet sich ähnlich bei den Naturvölkern. Der Mann zeigt seine Kraft und Gewandtheit, das Weib seine Schönheit. Die erregende und faszinierende Wirkung des Tanzes erkannten bald die klugen Priester der Ägypter, und sie führten den Tanz zu gottesdienstlichen Zwecken ein. Das klassische Volk aber der Künstler, die Griechen, sie ließen alle diese Nebenzwecke fallen, sie erfreuten sich einzig seiner Schönheit, und ihrem Schönheitssinne verdanken wir noch heute Werke von höchstem Kunstwerte.

Also aus einem rohen Volke mit seinen erotischen Interessen hatte sich ein Volk mit höheren Religionsgebräuchen und endlich ein Volk der Künstler entwickelt. Und der Tanz hatte sich mit entwickelt. Wollte man die Entwicklung der Völker nun weiter verfolgen, um daraus auf den Tanz zu schließen, dann fragte es sich, wo haben wir uns über die Griechen hinaus entwickelt. Gewiß in manchen Dingen, aber nirgends, soweit sie in Betracht kommen, doch mehr, als in der Musik, die von jeher mit dem Tanze verknüpft, ja gar eine Vorbedingung für ihn war.

Nun ist sicher, an unsere heutige Musik muß sich der Tanz, soll er sich weiterentwickeln, anlehnen. Der Kunst der Musiker steht der Tanz näher als der Kunst der Maler und Bildhauer, die in der Tänzerin allenfalls das Modell für schöne Stellungen sehen. Die Musik fließt, sie entwickelt sich aus der einen Stimmung in die andere. Dieses Wandeln und Werden schildert auch die Tanzkunst. Skulptur und Malerei geben nur Stellungen wieder. Wie man Architektur als gefrorene Musik bezeichnet, so kann man Skulptur und Malerei, beschränken sie

sich auf dieses Gebiet, gefrorene Tanzkunst nennen. Nicht ein Beleben des griechischen Tanzes, der uns nur in Bildwerken erhalten wurde, ist der rechte Weg zur Ausgestaltung des Tanzes, er muß aus unserer guten Musik herauswachsen. Dort ein Aneinanderreihen schöner Körperstellungen, hier warmes strömendes Leben mit all seinen Gegensätzen und feinen Übergängen. Dort die schöne, klassische, aber innerlich kalte Kunst der Griechen, hier unzählige charakteristische Züge und intime Stimmungen eines modernen Volkes, dessen ganzes Empfinden in seiner Musik zum Ausdruck kommt.

Nach dieser Erkenntnis bedurfte es keiner Minute mehr des Suchens und Tastens nach Bewegung und Ausdruck, die Musik erschloß sich uns als Quelle, aus der wir unsere Tänze schöpften. Gleich der Bühnensängerin, die in ihren Gesten und Bewegungen der Musik Rechnung trägt, so lösten wir aus jedem Motiv, aus jeder Periode den Inhalt heraus, um ihn im Tanze darzustellen.

Wenn nun das Ziel auch, das ich in einer getanzten symphonischen Dichtung sehen würde, noch weit ist, so bereitet mir doch der Weg dahin, im Studium mit meiner Kleinen, so viel Freude, daß ich oft glaube, die Frauenerscheinung des einst Jugendlichen habe sich dem jetzt Älteren in ein Kind verwandelt; ich glaube in der kleinen Tänzerin von heute die Muse meiner Jugendzeit wiedergefunden zu haben. Dieses Tanzen scheint mir dann ganz aus meiner Musik herausgewachsen zu sein, beides ganz zusammenzugehören, wie Ursache und Wirkung.

Wäre es da so seltsam, ständen wir beide vor einem kunstsinnigen Publikum, hier Musik, da Tanz, um in einem symphonischen Konzerte zu zeigen, was in unserem Heim unsere ganze Freude ist?

Der Gedanke erscheint fremd, und im allgemeinen ist das Fremde nicht beliebt. Man wird sich mockieren.

Aber gleichviel! Wir tun es dennoch! Und auf Wiedersehen am 13. November in der neuen Musikhalle.

HAMBURG KARL GLEITZ

KÖRPERKULTUR

Eine selbstverständliche Voraussetzung der ästhetischen Körperkultur ist eine vernünftige Pflege des Leibes in Ernährung, Reinlichkeit, Abhärtung, Mäßigkeit und Schonung. Was physiologisch betrachtet vernunft- und zwekmäßig ist, das ist es auch ästhetisch. Daß Gesundheit die Vorbedingung der Schönheit sei, muß eine das tägliche Leben durchdringende Erkenntnis werden. Aber auch eine energische Willensbildung, die durch die gymnastische Erziehung erreicht werden kann, bedeutet keinen Widerspruch gegen die ästhetischen Tendenzen. Die liebevolle Betrachtung der Natur, ihrer Absichten und Mittel muß uns den Weg zur harmonischen Gestaltung weisen. Eines ist not: daß wir auch hier wieder sehen lernen, damit wir nicht in der Unfreiheit des Handwerklichen und Gewohnheitsmäßigen Kräfte vergeuden und Lehrgebäude errichten, die — für uns Ahnungslose unbewußt — im Widerspruch zum Willen der Natur stehen. Am nackten Körper müssen wir sehen lernen, wie er wachsen und werden will, wie wir ihn in Formen und Verhältnissen durch Arbeitsanregungen bilden können. Und dieser menschliche Körper muß wie für das künstlerische Schaffen, so auch für unsere gymnastischen Maßnahmen das A und das O sein. Auf das Zweck- und Sinnvolle müssen wir zurückzugehen trachten; den angelernten leeren Formalismus müssen wir erbarmungslos abschütteln. In einer sorgsam durchdachten Wachstums- und Haltungsgymnastik auf physiologischer und anatomischer Grundlage (nach dem Vorbild des schwedischen Systems) müssen wir den natürlichen Grundlagen für die Schönheit des menschlichen Körpers zur Entwicklung verhelfen. Stehen, Gehen sind die uralt ewigen, natürlichen Grund-

lagen einer solchen Gymnastik. Eine weise und sorgfältige Übung der edelsten inneren Organe der Atmung und des Blutkreislaufs im Lauf und Spiel muß die äußere Formgestaltung des Körpers innerlich stützen und ergänzen. Der lenkenden Nerventätigkeit in den muskelanspannenden Kraft- und Geschicklichkeitsübungen aber muß sich die Lösung der Glieder in ganz freien und losen, leichten Bewegungen der Gelenke zugesellen. Reigen und Tanz, zu ihrer ursprünglichen Freiheit und Natürlichkeit als Ausdrucksbewegungen zurückgeführt, treten im Bunde mit Takt und Rhythmus der musischen Künste in ihre Rechte. Dem innerlich leeren Formalismus, der künstlichen Tanzgrammatik muß auch hier die Herrschaft entrissen und die Natur zur Meisterin gemacht werden. In der glücklichen Erkenntnis gipfelt hier alles Suchen und Ringen: daß nur durch die demütige Pflege zugleich des inneren seelischen Adels der Kranz der wahren und reinen Schönheit, den die Grazie zu vergeben hat, einst unser werden kann.

ALTONA KARL MÖLLER

Literatur.

Otto Heinrich Jäger, Die Gymnastik der Hellenen. 1850.

Friedrich Theodor Vischer, Das akademische Leben und die Gymnastik. (Jahrbücher der Gegenwart. Tübingen 1845.)

Adolf Diesterweg, Alaaf Preußen! (1842.)

Friedr. Albert Lange, Die Leibesübungen. (Gotha 1863.)

Karl Planck, Turnkunst und Kunstturnerei. (Stuttgart 1892.)

Von neueren Schriften:

F. A. Schmidt, Unser Körper. (Leipzig, Voigtländer.)

F. A. Schmidt, Physiologie der Leibesübungen. (Leipzig, Voigtländer.)

R. Zander, Die Leibesübungen. (Leipzig, B. G. Teubner.)

L. M. Törngren, Lärobok i Gymnastik. (Stockholm.)

Aufsätze, besonders in den Zeitschriften „Der Säemann", „Körper und Geist" und auch in den älteren Jahrgängen des „Kunstwart".

August Schmarsow, Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten. (Leipzig, B. G. Teubner 1902.)

Albert Dresdner, Der Weg der Kunst. (Jena, Diederichs 1904.)

Wilhelm Mießner, Das Leben ein Spiel. (Jena, Diederichs 1905.)

Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung usw. (Hamburg, Alfred Janssen 1901.)

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen. 3. Band. (Leipzig, Voigtländer 1906.)

Schriften über die Kultur des weiblichen Körpers und der weiblichen Kleidung, besonders zu nennen die von:

- Paul Schultze-Naumburg (Jena, Eugen Diederichs),
- O. Neustätter (München, Datterer & Co.),
- Heinrich und Anna Jäger (Stuttgart, Moritz),
- Adolf Thiele (Leipzig, Hermann Seemann Nachf.),
- Anna Muthesius (Krefeld, Kramer und Baum).

Karl Röttger, Das Leben, die Kunst, das Kind. (Bremen, Schünemann.)

Isadora Duncan, Der Tanz der Zukunft. (Jena, Diederichs.)

Schmidt, Möller und Radczwill, Schönheit und Gymnastik. (Leipzig, B. G. Teubner 1907.)

SCHNITTBLUMEN

VON JOS. AUG. LUX

Blumen fest zusammenzuschnüren oder auf Draht zu stecken, daß sie eine steife Haltung bekommen, ist eine Barbarei, die heute ziemlich überwunden ist. Kein Blumenhändler dürfte es wagen, uns Blumen in dieser Form zu reichen. Wir lieben Blumen, lose zu einem Strauß zusammengelegt, ohne die übliche harte Papiermanschette und suchen den langstieligen Blumen oder Zweigen in den

Vasen' eine möglichst ungesuchte und ungezwungene Lage zu geben. Wieviel wir darin von den Japanern gelernt haben, läßt sich nicht bestimmen. Sicher ist, daß von dorther eine mächtige Anregung ausgegangen ist. In Japan gehört das Blumenbinden zur Ausbildung der jungen Mädchen und wird in der Schule gelehrt. Einen einzigen Kirschblütenzweig anzuordnen, kann eine Japanerin Stunden verbringen. Allerdings ist mit der japanischen Blumenanordnung ein gewisser Symbolismus verbunden, der uns fremd bleibt. Es soll z. B. ein Blütenzweig in einer bestimmten Haltung in der Vase die Vorstellung eines heimkehrenden Schiffes oder eine Verlobung andeuten. Es ist eine Art Blumensprache, die sich bei dem hochentwickelten Verständnis der Japaner für die Linienschönheit in der Anordnung ausdrückt. Diese Art von Motiven ist uns glücklicherweise fremd geblieben und wir suchen lieber einen Vorzug darin, die Blumen und Zweige auf natürliche Art zusammenzufassen und in passende Gefäße zu stecken. Wir haben uns dabei nur zu fragen, ob die Blumen in dieser Zusammenfassung und in den Gefäßen, die wir verwenden, farbig schön wirken und ob sie in unsere Räume passen. Aus diesen Forderungen lassen sich eine ganze Reihe von Aufgaben ablösen, die zum Nachdenken veranlassen und eine Menge künstlerischer Versuche anregen. In erster Linie ist für die richtige oder geschmackvolle Anwendung die Form maßgebend, die Form der Schnittblumen und Zweige und in Abhängigkeit davon die Form der Vasen oder Gläser, die wir verwenden. Blumen sind verschieden lang geschnitten, und wenn die Stengel beim Tragen an den Enden gefaßt werden, können sich die Zweige frei und natürlich ausbreiten. Wenn wir nun einen bunten Strauß in eine Vase stellen, so ist darauf zu achten, daß die Vase nicht zu tief sei, um nicht die kurzstengeligen Blumen versinken zu lassen. Sind die Unterschiede der Stengellängen allzugroß, dann muß eine Trennung vorgenommen werden. Von langstengeligen schönen Blumen wird man nur einige wenige vereinigen und in hohe schmale Gläser oder Vasen stecken. Ein Stück Blattblei, auf den Boden versenkt, wird das leichte Umkippen schmaler hoher Vasen mit weit ausliegenden größeren Zweigen verhindern. Kurzstielige Blumen, wie Veilchen, Schneeglöckchen, Maiglöckchen, Primeln müssen in flachen, möglichst breiten Schalen aufgestellt werden. Da sie überdies ungleichmäßig beschnitten sind, so sollen diese Blumen in der Schale durch etwas gestützt sein. Die ungleichmäßige Höhe der Stile hat auch bei diesen niederen Blumen den Vorzug, daß die anmutlose Steifheit verhindert wird. Man kann die Stützen in den Schalen durch Hollunder- oder Buchsbaumzweige, durch jeden hartstämmigen verästelten Strauch, wie Weißdorn oder Schlehen, oder durch Birkenbesen herstellen. Am besten jedoch ist eine Stütze aus galvanisiertem Draht, schüsselartig geflochten und umgekehrt, mit der Spitze nach oben in die Vase gelegt. In diese Geflecht werden die kurzstengeligen Blumen gestellt und dadurch vor dem Zusammensinken bewahrt. Man kann sich auch anders helfen, indem man ineinandergestellte Blumentöpfe in die Gefäße stellt und die kleineren inneren Töpfe durch Scherben hebt; diese Methode kommt namentlich bei den nicht ganz kurzstengeligen Blumen in Betracht. Wir wissen alle aus eigener Erfahrung, daß in den verschiedenen Jahreszeiten und nebeneinander verschieden hohe Blumen vorkommen und daß wir, um unsere Blumen im Raum gut unterzubringen und edle Wirkungen zu erzielen, verschieden geformte Gefäße haben müssen. Der Frühling bringt die kurzstengeligen Pflanzen, die schon genannt worden sind und die wir in die besagten, flachen Schalen stellen. Aber die Büsche von blau-violettem Flieder und gelbem Goldregen müssen wir schon in hohe und weitbauchige Vasen stellen. Einen Zweig wilder Heckenrosen werden wir vielleicht

am liebsten einzeln in einer schmalen, hohen Vase anordnen, und ein Kirschenblütenzweig will ebenfalls für sich allein in einem angemessenen Gefäß wirken. Später werden die Gaben des Gartens und der Sommerwiesen üppiger. Die Sonnenblumen, die Königskerzen, die Campanulen, die Clematis, die Feuerlilien, die Pfingstrosen verlangen Töpfe, die an Umfang und Standfestigkeit nichts zu wünschen übrig lassen und obendrein in verschiedenen Höhen vorhanden sind. Um also das Jahr über sein Auslangen zu haben, werden flache, schmale hohe, weitbauchige, mittlere und große Vasen benötigt, im ganzen 5 oder 6 Größen. Man kann darin auch weitergehen und je nach den Ansprüchen die Formen vervielfachen oder von jeder Größe mehrere Stücke verwenden, je nachdem der Aufwand an Schnittblumen bemessen ist.

Als Blumenbehälter kommen in Betracht Glasgefäße, Bauerntöpfe mit bunten Glasuren, chinesische, japanische und englische Porzellangefäße, Keramiken aus ganz Europa, zum Teil aus Asien oder Afrika, Kübel, Krüge und Metallgefäße in der Form von Weinkühlern. Wenn die Blumenpracht am höchsten ist, wenn die Tulpen, Rhododendren und Pfingstrosen blühen, sind die weitesten Gefäße nicht zu groß. Im übrigen aber kommen die Metallgefäße eher für Topfpflanzen in Betracht. Am häufigsten finden für unsere Verhältnisse Glasgefäße und Bauernkeramiken Verwendung. Bei Glasgefäßen hat man die Freude, die Stengel zu sehen und den Vorteil, die Reinheit und Menge des Wassers zu kontrollieren. Da überdies farbige Gläser vorkommen, so braucht man hierbei farbige Stimmungen nicht entbehren. Die oben erwähnten Stützen können jedoch nur bei undurchsichtigen Gefäßen Anwendung finden. Überdies kommen für das bürgerliche Haus weitaus am häufigsten glasierte Töpfe in Gebrauch. Das hat seinen guten Grund. Die bunten Töpfe werden in starken schönen Farben glasiert und bilden in Übereinstimmung oder im Gegensatz zur Blumenfarbe einen ganz hervorragenden künstlerischen Reiz. Es muß gleich von vornherein gesagt werden, daß an den Blumenvasen das Ornament nicht die Hauptsache ist. Es kann in vielen Fällen eher störend als vorteilhaft wirken. Wenn wir Blumen in die Vasen verteilen, müssen wir stets auf die farbige Übereinstimmung der Pflanzen und Gefäße achten, nachdem wir, wie vorhin besprochen, die passenden Größen und Formen gewählt haben. Hier ist also über das bedeutsame Wesen der farbigen Erscheinung einiges zu sagen. Das farbige Element kommt gerade bei den Blumen sehr in Betracht, denn die stärkste künstlerische Wirkung, die wir durch die Blumen in unseren Zimmern hervorbringen, besteht eben in der schönen, reinen, ungebrochenen Farbigkeit, die wir in unserem heutigen Alltagsleben in der Stadt fast nirgends mehr antreffen als bei den Blumen. Wenn wir den Wert und die Schönheit der Blumenfarbe erkannt haben, dann werden wir auch an die farbige Glasur unserer Vasen gewisse Ansprüche stellen und eine Farbenharmonie zwischen Gefäß und Blumen herstellen wollen. Von den Blumen und ihren Gefäßen geht alsdann der Blick weiter und sucht schließlich den ganzen Raum in Übereinstimmung mit der farbigen Erscheinung zu bringen. Man sieht ganz leicht, daß in der Blumenpflege etwas sehr Edles liegt, der Anfang von Kunst. Ein Raum, in dem die Blumen gut wirken, ist ohne Zweifel farbig gut gestimmt. Ein Raum, in dem die Blumen nicht zur Geltung kommen, ist ohne Zweifel mangelhaft, selbst wenn er mit Kostspieligkeit ausgestattet wäre. Hinsichtlich der Blumen und ihrer Gefäße soll der Grundsatz gelten, daß die komplementären Farbengegensätze die stärkste Wirkung ergeben. Wir werden also gut tun, Blumen in allen Abschattungen von Gelb in blaue Vasen zu stecken, wobei zu bemerken ist, daß natürlich auch das gegenteilige Farbenverhältnis, also Abschattungen von blauen Blumen in Vasen von Zitronengelb bis Dunkelorange vortrefflich aussehen. Es

bleibt natürlich dabei immer noch dem persönlichen Geschmack ein großer Spielraum zur Betätigung, denn es ist nicht gleichgültig, welche Abschattungen in den beiden gegensätzlichen Farben zusammengeführt werden. Blaßgrüne Farben wirken, wie Grün überhaupt, zu allen Farben harmonisch. Aber Blaßgrün in Verbindung mit rosig angehauchtem Weiß oder grünlichem Weiß ergibt einen besonderen Reiz, so z. B., wenn man Maiglöckchen oder Heckenrosen oder grünlich-weiße Rosen in hellgrüne Vase steckt. Hier hätten wir ein Beispiel, daß zarte Wirkungen nicht durch Gegensätze, sondern durch Übereinstimmung der Farben hervorgebracht werden können. Wenn wir aber in diesem Falle statt der Übereinstimmung den Gegensatz wählen und statt der blaßgrünen Vasen schwarzgrüne Gefäße wählen, dann wird die Wirkung unendlich gesteigert. Weißer Flieder in bläulich-weißen Tonkrügen ergibt eine zarte Farbenharmonie, bläulich-violetter Flieder in hellgrünen Gefäßen wirkt zauberhaft. Dagegen würden sich gelbe Gefäße für diese Blumenfarben gar nicht eignen. Diese spärlichen Andeutungen sollen genügen, um zu sagen, worauf es im wesentlichen ankommt. Wir wollen kein Rezept geben, damit man schematisch verfahren kann, sondern zum Selbstprüfen und Selbstgestalten anregen. Das Gesagte wird immerhin genügen, um den Weg zu weisen, auf dem die Blumenanordnung im Zimmer selbständig mit gutem Erfolg versucht werden kann. Man wird bei einiger Beobachtung dahin gelangen, auch an die farbige Erscheinung der Wohnräume gewisse Ansprüche zu stellen. Auch in dieser Hinsicht kann eine Andeutung gegeben werden, in welcher Richtung das Streben nach Veredlung aussichtsvoll ist. Wenn Blumen in einem Raum gut wirken sollen, dann darf der Raum nicht schmutzige, gebrochene, stumpfe Farben enthalten. Einfache, klare Farben sollen an den Wänden und an den Holzteilen stehen, so wie es einst in den großelterlichen Wohnungen der Fall war, wo Fenster und Türen weiß gestrichen waren, helles Zeug an den Fenstern hing, buntfarbene Überzüge die Sitzmöbel deckten und die Wände in einer einfachen hellen Farbe gestrichen waren. Hier kamen die Blumen zur Geltung. Wenn wir eine Bauernstube betreten, finden wir Decke und Wände geweißt, oder an den Wänden lichtes Blau oder helles Grün. Und da fragen wir uns noch, warum die roten Geranien in den Fenstern so wundersam aussehen? In der Wiederbelebung der Farbenfreude und des Farbensinnes haben wir alles von den Blumen zu lernen. Wir müssen auf das gewissenhafteste Fragen an sie stellen und nichts unversucht lassen, um ihnen die Geheimnisse der farbigen Wirkung abzuringen. Nicht nur der Frühling und Sommer, auch der Herbst und Winter gibt uns einen Reichtum von schönen Farben, die wir in unser Zimmer bringen können. Ich meine Zweige von wildem Wein und Bluteichen, gelbe Birken, rötliche Heckenrosen- und Schneeballenzweige mit Beeren behängt, immergrüner Efeu, Hirschzunge und Farnwedel, die zinnoberroten Früchte der Judenkirsche, die silberfarbenen Fruchtblätter der Luna und andere zahlreiche farbige Zweige, die in blumenarmen Jahreszeiten reichlichen und schönen Ersatz bieten. Hinsichtlich der Gefäße geben die bäuerlichen Töpfermärkte in den Kleinstädten und Dörfern geeignetes Material in schönen kräftigen Farben zu wohlfeilem Preis, alles, dessen wir für unsere schöne Aufgabe bedürfen. Wenn die Blumenfreude allgemein ist, wird auch das Verständnis und die Liebe für die Keramik erwachen, für die bäuerliche, volkstümliche Keramik, die wir noch an jenen Töpfermärkten antreffen und die mit Unrecht geringschätzig behandelt wird. In dieser volkstümlichen Keramik harrt ein bedauerlicherweise sehr vernachlässigter Kunstzweig der Wiederbelebung. Hoffen wir, daß in der beschriebenen Weise farbige Schönheit mit allen künstlerischen Möglichkeiten wieder in die

Wohnräume einziehe und daß unsere ehrsamen Töpfermeister, die noch über gute Überlieferungen verfügen, auch was von dem wiedererwachten Blumensinn verspüren.

RUNDSCHAU

INNERLICHE KULTUR

I.

Es gibt zwei Arten, die äußere Welt zu erkennen. Die eine ist die gröbste Art der Erkenntnis: durch die fünf Sinne. Auf dem Wege dieser Erkenntnis würde die Welt, die wir kennen, in uns nicht entstehen; es wäre ein Chaos, das uns verschiedene Empfindungen übermittelt. Die andere lehrt durch Eigenliebe zunächst sich selbst und dann durch die Liebe zu anderen Wesen diese Wesen erkennen, lehrt sich in Gedanken in einen andern Menschen, ein Tier, eine Pflanze, selbst in einen Stein hineinversetzen. Auf diese Weise erkannte man von innen gestaltet die ganze Welt, wie wir sie kennen. Diese Art ist, was man dichterisches Talent nennt. Das aber ist Liebe. Es ist gleichsam die Wiederherstellung der gestörten Einheit aller Wesen. Man geht aus sich heraus und geht in einen andern hinein. Man kann in alles hineingehen. In alles. Das heißt sich mit Gott vereinigen, mit allem. Leo Tolstoj

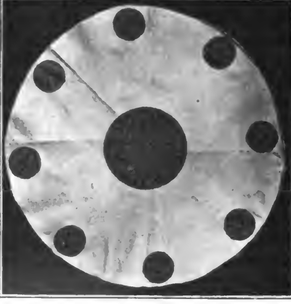


Fig. 12.

II.

Sich täglich am Leben der Natur zu verjüngen und gleichsam Kräfte der Erde in sich zu ziehen, diese wunderbare und herrliche Kunst, welche man nur bei Dichtern und wahrhaft Seligen findet, hat Franz von Assisi als ein unvergleichlicher Meister geübt. Wie ein Kind und wie ein Weiser redete er mit Blumen, Gräsern, Wellen und allerlei Tieren, liebte und tröstete sie, freute sich mit ihnen und nahm an ihrem schuldlosen Leben teil. Dieses ist aber nur den Lieblingen Gottes gegeben, daß ihnen Sinne und Herz nicht altern und lebenslang so frisch und dankbar als bei Kindern bleiben. Eine wahrhaftige und lautere Güte des Herzens ist wie ein magisches Geheimnis Salomonis, welches dem Menschen die Sprache der Tiere und das innere Wesen der Pflanzen, Bäume, Steine und Berge erschließt, so daß vor seinen Augen die vielfältige Schöpfung als eine völlige Einheit liegt und keine verborgenen und feindlichen Klüfte und Schattenreiche hat. Franziskus verstand, als ein solcher Liebling Gottes, die Schönheit der Erde, wie nur selten ein anderer Dichter sie verstand, er liebte jedes große und kleine Geschöpf, sie aber liebten ihn wieder und gaben ihm Antwort. Wenn er müde war, mit Menschen zu reden, ging er zu den Wiesen, Wäldern und Tälern und vernahm in Quellen und Winden und Vogelsang die süße, mächtige Sprache des Paradieses. Er wußte gar wohl, daß nichts auf Erden ohne eine Seele ist, und er begegnete jeder Seele, auch der Gräser und Steine, mit brüderlicher Ehrfurcht und Liebe.

s. Franz von Assisi von Hermann Hesse (Die Dichtung, Bd. XIII. Berlin, Schuster u. Loeffler).

III.

Alle diejenigen, an welchen ich hinaufsah, trugen sich mit der Anschauung, der Genuß, welcher die Sympathie für

menschliche Wesen biete, und die Gefühle, welche in das Wohl anderer und namentlich der Menschheit im Großen den Daseinszweck verlegten, seien die größten und sichersten Quellen des Glücks. Dies glaubte ich nun gerne, aber die Überzeugung, daß ein Gefühl mich glücklich machen würde, wenn ich es besäße, vermochte mir dieses Gefühl nicht zu geben. In meiner Erziehung, dachte ich, habe man es verabsäumt, die Gefühlsseiten zureichend zu kräftigen, um dem zersetzenden Einfluß der Analyse zu widerstehen, und im ganzen Verlauf meiner intellektuellen Kultur nur eine vorschnelle, frühreife Analyse zur eingewurzelten Gewohnheit meines Geistes gemacht.

So saß ich denn, wie ich zu mir selbst sagte, auf dem Strand mit einem wohlausgerüsteten Schiff und Steuer, aber ohne Segel, ohne ein wirkliches Verlangen nach den Zielen, die zu erreichen ich so sorgfältig vorbereitet worden war, ohne einen regeren Sinn für Tugend oder Gemeinwohl, aber ebensowenig für irgend etwas anderes.

— — Der wichtige Wechsel, welchen in jener Zeit meine Ansichten erlitten, bestand darin, daß ich unter den Haupterfordernissen menschlicher Wohlfahrt zum erstenmal der innerlichen Kultur des Individuums die geeignete Stelle anwies. Ich hörte auf, dem Ordnen der äußeren Umstände und der Erziehung der Menschen zur Spekulation und Tätigkeit fast ausschließlich Wichtigkeit beizulegen.

Ich hatte aus eigener Erfahrung gelernt, daß die passiven Empfänglichkeiten ebensogut der Kultur bedurften wie die aktiven Vermögen, und man sie gleichfalls nähren, bereichern und leiten müsse. Allerdings verlor ich das, was ich früher als wahr erkannt, nie aus dem Auge oder schlug es unter seinem Wert an; die intellektuelle Kultur hatte für mich immer hohe Bedeutung, und die Analyse schien mir in Theorie und Praxis stets ein gewaltiger Hebel für intellektuelle und soziale Verbesserung zu sein; allein ich dachte, daß sich doch auch Folgen daran knüpften, daß man korrigieren müsse, indem man andere Arten von Kultur damit in Verbindung bringe. Die Erhaltung des Gleichgewichts unter den Vermögen schien mir jetzt von erster Wichtigkeit zu sein. Die Kultur der Gefühle wurde einer der Kardinalpunkte in meinem ethischen und philosophischen Glaubensbekenntnis, und meine Gedanken und Neigungen wandten sich in zunehmendem Maße allem zu, was geeignet schien, für diesen Zweck als Werkzeug zu dienen.

Ich begann Bedeutung zu finden in dem, was ich gelesen oder gehört hatte von der Wichtigkeit der Poesie und Kunst als Förderungsmittel menschlicher Bildung, brauchte aber einige Zeit, ehe ich darüber persönliche Erfahrung gewann.

John Stuart Mill in seiner Selbstbiographie.

DER SCHRIFTLICHE AUSDRUCK

Es ist nicht möglich, ein Kind zu lehren und zu erziehen, aus dem einfachen Grunde, weil ein Kind dem Ideal der Harmonie, Schönheit und Güte näher steht als ich, als ein jeder Erwachsene, der das Kind in seinem Hochmut erst bis zu diesem Ideal emporheben will. Das Bewußtsein dieses Ideals ist stärker in ihm als in mir. Es braucht von mir nur das Material, um sich allseitig mit Harmonie zu erfüllen. Sowie ich dem Kinde die volle Freiheit gab und aufhörte, es zu belehren, schuf es ein poetisches Werk von solcher Schönheit, wie es kein zweites in der russischen Literatur gibt. Und daher können wir meiner Überzeugung nach nicht schreiben und schriftstellern lehren, am wenigsten aber Unterricht in der Abfassung poetischer Werke erteilen. Das gilt für alle Kinder und am meisten für die Bauernkinder. Alles, was wir tun können, ist dieses: wir können ihnen zeigen, wie sie die Sache anzufassen haben.

Wenn man das, was ich zu diesem Zwecke unternahm, Methode nennen kann, so sind diese Methoden folgende:

1. Man lege den Kindern eine möglichst große und mannigfaltige Anzahl von Themen vor, ohne sie jedoch den Kindern besonders anzupassen, man nehme dazu ganz ernsthafte Themen, die den Lehrer selbst interessieren.

2. Man lasse die Kinder Aufsätze von Kindern lesen und halte ihnen nur solche als Muster vor, denn diese sind immer wahrer, schöner, sittlicher als die Aufsätze von Erwachsenen.

3. (Besonders wichtig.) Man mache den Kindern bei der Durchsicht ihrer Aufsätze niemals Vorhaltungen wegen der Unsauberkeit ihrer Hefte, der Kalligraphie oder Orthographie, vor allem aber nicht wegen des Satzbaues und der Logik.

4. Da bei der Abfassung von Aufsätzen die Schwierigkeiten nicht im Umfang, im Inhalt oder der Schönheit des Themas liegen, so muß die allmählich wachsende Schwierigkeit der Themen nicht in ihrem Umfang, Inhalt oder der Sprache, sondern in dem Mechanismus der Sache selbst gesucht werden. Dieser besteht darin, daß erstlich aus einer großen Anzahl von Bildern oder Gedanken einer ausgewählt werden muß, zweitens die passenden Worte für ihn gefunden werden müssen, drittens muß er im Gedächtnis aufbewahrt werden und seinen bestimmten Platz im Ganzen finden, viertens muß man sich an alles erinnern, was man schon geschrieben hat, sich nicht wiederholen, nichts auslassen und es verstehen, das Vorhergehende mit dem Folgenden zu verknüpfen, fünftens muß man gleichzeitig denken und schreiben, und eins darf das andere nicht stören. Zu diesem Zwecke machte ich folgendes: ich nahm einen Teil dieser Arbeit auf mich, um den Kindern die ganze Arbeit erst allmählich zu überlassen. Im Anfang wählte ich von den sich darbietenden Bildern und Gedanken die aus, die mir die besten schienen, behielt sie im Gedächtnis und wies ihnen ihren Platz an, verglich sie mit dem schon Niedergeschriebenen und vermied die Wiederholungen, endlich schrieb ich den Aufsatz selbst und überließ ihnen nur, die Gedanken und Bilder in Worte zu kleiden. Dann ließ ich sie selber wählen, vergleichen, und endlich nahmen sie auch den Prozeß des Niederschreibens auf sich.

s. Leo N. Tolstoj Pädagog. Schriften II 306. (Eugen Diederichs Verlag. Jena 1907.)

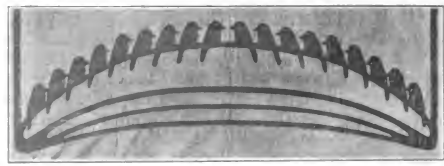


Fig. 13.

— daß es nur Weniges gibt, was so sittlich ist wie die Kunst, daß Leben ohne Arbeit Verbrechen, Arbeit ohne Kunst Vertierung ist.

John Ruskin.

DEUTSCHER AUFSATZ AUF DER UNIVERSITÄT

VON FRIEDRICH v. DER LEYEN

I.

Das Deutsch überall da, wo wir es hören müssen oder schwer wegsehen können, das Deutsch auf Plakaten, in Reklamen, Inseraten und ähnlichen Kundgebungen, das Deutsch in der Zeitung, das Deutsch auch, das man in Parlamenten spricht und in großen Versammlungen, weiter das Beamten- und manchmal auch das Gelehrtendeutsch, dies Deutsch ist — alles in allem — noch immer schaudervoll, höchst schaudervoll.

Vielleicht wurde es, im Vergleich mit früheren Jahren, etwas besser, das Wirken des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins und das von Büchern, wie Wustmanns Sprachdummheiten, trug doch seine Früchte. Wem die Schulmeisterei dieses Vereins und die Wustmanns unleidlich scheint, dem gebe ich zu bedenken, daß ohne Schulmeisterei und ohne Grobheit bisher alles Wirken erfolglos geblieben wäre, bisher muß das Gefühl für schlechtes Deutsch und die Scham, es zu schreiben, noch in uns hineingeprügelt werden.

Aber diese Erfolge sind meist einmalig, ungleichmäßig und vom Zufall abhängend, und sie erreichen sehr oft die Kreise nicht, in die sie gerade kommen sollten. Es kann auch viel mehr erreicht werden. Man blicke etwa auf die Erfolge, die der „Kunstwart" sich erkämpfte. Ich kann mir auch etwas Angenehmeres denken als seine Einbildung auf sich und sein nunmehr recht päpstliches Dekretieren, aber es ist ihm doch gelungen, das öffentliche Gewissen aufzurütteln in Fragen des Geschmacks, und er hat doch in künstlerischen Dingen den guten Geschmack in weite Kreise getragen.

Zur Veredelung der deutschen Sprache scheinen mir nun vor anderen die deutschen Universitäten berufen; ihnen ist die Sorge für die beste Bildung unseres Volkes anvertraut; sie kennen das Publikum, auf das sie wirken, und können darum ihre Arbeit planmäßig und systematisch einrichten. Ihre Wirkungen wiederholen sich im Laufe der Semester und sie haben doch auf sehr weite Kreise des Volkes Einfluß, da ihnen ja die zukünftigen Lehrer auf den Mittelschulen in die Hand gegeben sind. Diese können die gewonnenen Einsichten eben auf ihre Schüler übertragen. In manchen deutschen Staaten besuchen außerdem auch einige besonders tüchtige Volksschullehrer die Universität, und diese greifen gern zu der Gelegenheit, ihr Deutsch zu vervollkommnen. Noch sichtbarer würde aber der Segen, der von der Hochschule sich verbreiten kann, wenn auch den künftigen Journalisten die Verpflichtung

auferlegt wäre, ihre Sprache und ihren Stil auf der Universität in strenge Zucht nehmen zu lassen, und später wird das vielleicht auch verlangt; ihnen, die später so viel und so schnell schreiben müssen, und deren eiliges Geschreibe so viele lesen, wäre notwendiger als allen, daß sie sich recht frühzeitig ein Kapital an guter Sprache erwerben.

Die nächste Antwort auf die Frage, wie soll man dies verlangte bessere Deutsch verwirklichen, wäre die: man richte Übungen für deutschen Stil ein. In diesen trage man zusammen, was von schlechtem Deutsch in der Gegenwart erscheint, das Sammeln wird nicht schwer sein; es genügt, eine oder zwei Zeitungen auf ihr schlechtes Deutsch hin etwa eine Woche durchzulesen. Man kann auch vorhandene Sammlungen benutzen, etwa die allwöchentlichen Sündenlisten des Kladderadatsch, die Blütenlesen von Geschmacklosigkeiten in der „Jugend“, die Beispiele des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins usw. Dies Material läßt sich leicht ordnen und besprechen. Bücher, wie der genannte Wustmann oder Schröders Papierner Stil oder andere der Art werden weiterhelfen, es empfiehlt sich zur Ergänzung die Lektüre von schlechtgeschriebenen Büchern und ebensolchen Zeitschriftartikeln, woran ja auch durchaus kein Mangel ist.

Wenn nun auch der Stoff für solche Übungen so bald nicht ausgehen wird, und wenn sie auch in guten und geschickten Händen manchen Segen stiften können, ich habe trotzdem gegen sie viele und schwere Bedenken. Sie müssen doch recht eintönig bleiben, sie erheben sich nicht leicht über die Einzelheit zum wirklichen Überblick. Sie kritisieren und züchten daher auch die Schäden der Kritik, etwa Überheblichkeit, Schulmeisterei usw., sie überschätzen leicht Nebensächliches, und da sie doch nur sehr bekannte, elementare Dinge besprechen, ist für sie die Universität kaum nötig. Auch führen sie zu einem Deutsch, das vielleicht korrekt und fehlerfrei wird, aber auch glatt und unpersönlich, und sie sehen vorbei an den tieferliegenden Gründen für das schlechte Deutsch, an der Gedankenlosigkeit oder der Verworrenheit im Denken, an den liederlichen Angewohnheiten, an dem fehlenden Sinn für sprachliche Kultur und deren Notwendigkeit usw. Das schlechte und gedankenlose S c h r e i b e n wird außerdem nur möglich, weil die meisten ebenso schlecht, flüchtig und gedankenlos l e s e n; wer das Deutsch bessern will, muß den Studenten auch das Lesen beibringen.

Wirkliche Erfolge sind, wie mir scheint, nur durch ein Mittel erreichbar: durch Aufsätze, die die Studenten selber schreiben müssen. Es ist sicher zu erwarten und trifft eigentlich immer ein, daß in jedem Semester mindestens einer dieser Aufsätze eine Menge Proben von jenem schlechten Deutsch bringt, das auszurotten ist, schwülstige, unbeholfene und fehlerhafte Wortbildungen, man denke an: „vereinnahmen“, „beeindrucken“, „bevorworten“, „verlebendigen“, „vertonen“; dumme, überflüssige und falsch gebildete Fremdworte, — ich nagle hier zwei fest — „kulturell“ und „aktuell“; — dann vergriffene und

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin.

Preis-Ermäßigung.

Rudolf Hildebrand:

Gesammelte Aufsätze und Vorträge
zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht.

Statt 8 Mark für 4 Mark

geschmackvoll in Leinwand gebunden 5 Mark.

„... Das ist eine Fülle von Schönem und Fesselndem, herzgewinnend und liebenswürdig vorgetragen und doch dabei erfüllt von dem tiefen Ernst, der einen Grundzug in Rudolf Hildebrands Wesen bildet. Die staunenswerte Vielseitigkeit seines Geistes spiegelt sich auch in diesen Aufsätzen in mannigfacher Weise, besonders aber mutet uns die köstliche Frische an, die das Buch von Anfang bis zu Ende durchzieht. Es wird wohl keine Schule in Deutschland geben, die sich die schöne Gabe dieses reichen Geistes und treuen Hüters deutscher Art und Sitte entgehen ließe."

(Otto Lyon in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht".)

Um dem wertvollen Buche eine noch größere Verbreitung zu ermöglichen, habe ich mich zu dieser Preis-Ermäßigung entschlossen, die hoffentlich viele Lehrer zur Anschaffung des Buches veranlassen wird.

B. G. Teubner.

Inhalts-Übersicht.

Seite

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin.

Das Erlebnis und die Dichtung.

Lessing. Goethe. Novalis. Hölderlin.

Vier Aufsätze von **Wilhelm Dilthey.**

2., erweiterte Aufl. [VI u. 455 S.] gr. 8. 1907. geh. ℳ 5.—, in Leinw. geb. ℳ 6.—

„Man kennt Dilthey als Pfadfinder einer neuen Psychologie, der überall das Lebendige, Irrationale sah, dem man nicht mit Hebeln und Schrauben beikommen konnte. Ihm konnte das Literaturhistorikergerede von Dichterschulen, Beeinflussung, großen Erlebnissen nicht genügen. Er sah den Menschen allseitig bedingt und bedingend, wußte, daß diese Bedingungen nur Schranken sind, in denen sich die unendliche Kraft des Individuums entfalten kann.... Er spricht nicht theoretisch über diese Fragen; aber wie er Lessing und Novalis herausholt aus Tradition, Milieu, Zeitgenossen und sie doch darin verwurzelt zeigt, — das ist eine wundervolle Bestätigung der Gedanken über Größe und Zufall, wie H. v. Keyserling sie jüngst skizziert hat. Hier redet aus Dilthey die echtgeborene Schwermut eines Dichters, der das Fazit eines siebzigjährigen Lebens zieht. Er spricht von der Tragik des Menschen, der eine unendliche Forderung im Endlichen zu erfüllen hat, eine Forderung, die in sich wieder den furchtbaren Dualismus von Ideal und Natur birgt, und er sieht in dieser Tragik Schönheit und Zauber dieses traurig-süßen Daseins. Wir haben die Schönheit des Lebens in unseren Verhältnissen zu den Menschen, und in jedem derselben ist doch insgeheim ein Trennendes, das nicht berührt werden darf...." (Neue Rundschau.)

Psychologie der Volksdichtung.

Von Dr. **Otto Böckel.**

[VI u. 432 S.] gr. 8. 1906. geh. ℳ 7.—, in Leinwand geb. ℳ 8.—

„Wie müßten doch Herder und Goethe, die Brüder Grimm und Uhland voll Freude und voll Dankes sein über dieses Buch, die reife Frucht eines dem Volkslied gewidmeten Lebenswerkes. Die Psyche des Volkslieds hat sich ihm in ihrer vollen Klarheit und Totalität eröffnet und so kommt sie auch bei größtem Ernst der wissenschaftlichen Darstellung schön und unwiderstehlich in ihrer Macht durch das ganze Buch zum Ausdruck: zur Wirkung auf den Leser. So wird es denn wenig Bücher geben, deren Lektüre in gleich hoher Weise zugleich den anspruchsvollen Gelehrten erfreut und durch Spendung eines ganz auserlesenen Genusses alle Kräfte des Gefühls in seinen Bann zieht." (Frankfurter Zeitung.)

Deutsche Aufsatzlehre.

(Die Abhandlung.)

Für den Unterricht an höheren Schulen von

Dr. **Wilhelm Schnupp,**

Kgl. Gymnasialprofessor in Münnerstadt.

[VIII u. 296 S.] gr. 8. 1907. geh. ℳ 3.20, in Leinwand geb. ℳ 3.80.

Inhalt: Der Aufsatz und die gegenwärtigen Anschauungen. Die Ziele und Erfordernisse eines Aufsatzthemas. Die Stoffquellen des Aufsatzes. Die bildende Kunst und der deutsche Aufsatz. Die Grundbegriffe des Aufsatzes. Die Arten der deutschen Aufsätze. Die Auffassung und Erklärung des Themas. Die Disposition. Einleitung und Schluß. Die Einzelausführung. Die sogenannten Erfahrungsbeweise. Die Erweiterungen des Themas. Praktisch-pädagogische Fragen. Ausgeführte Aufsätze.

Nicht von der Enge eines vorgefaßten Systems, das dann künstlich in den Boden der Schule eingezwängt werden soll, geht die vorliegende Untersuchung aus, sondern von der Wirklichkeit, dem Leben. Sie betrachtet nicht nur, was einer bestimmten Altersstufe möglich ist, sondern auch wie es ihr erreichbar ist. Nur wer auf dem weiten Gebiete völlig orientiert ist, wer Weg und Steg kennt, Täler, Höhen, anmutige Plätze, gefährliche Stellen, trägt nach des Verfassers Überzeugung in sich die Gewähr zu sicherer Führung, wird allen Möglichkeiten gerecht. Und ferner will er gewissen Strömungen und Übertreibungen entgegentreten, die auch lähmend auf den Aufsatz zurückwirken. Die Freude am deutschen Aufsatz darf der Jugend nicht geraubt werden: die Befriedigung unter richtiger Anleitung etwas leisten zu können. Soll der deutsche Unterricht wie in einem Brennpunkt die einzelnen Wissenselemente zu einer höheren Einheit zusammenfassen und diese nach und nach in einen allgemeinen, tieferen Zusammenhang bringen, aus der verwirrenden Fülle der Einzelerscheinungen wieder das einheitliche Gesamtbild herstellen, so ist damit auch dem Aufsatze in den obersten Klassen die Richtung vorgezeichnet. Nicht in die Engen der Fachwissenschaft darf er hinabsteigen, noch weniger in den Krimskrams des Alltags, sondern er hat ein weiteres und umfassenderes Bereich: den Menschen selbst und seine Beziehungen. Es ist der alte Gedanke der formalen Bildung (nicht in der flachen Auslegung, wie sie in manchen Köpfen spukt), die Klärung über die Möglichkeiten im Menschen und über sein Verhältnis zur Außenwelt.

entwertete, dazu meist falsch abgeleitete Worte, wie „bodenständig“ – „großzügig“ – „Milieu“ – „Herrenmensch“ – usw.; schlimme, phrasenhafte Wendungen, wie: „voll und ganz“ – „unentwegt“ – „zielbewußt‘, – „last not least“ usw., Inversionen, wie: „und fürchte ich“ – Feuilletondeutsch, wie: „kam da ein Bäuerchen“, – dazu Bildervermengung, deren Geschmacklosigkeit man sofort sieht, wenn man sich die einzelnen Bilder wirklich vorzustellen sucht, etwa wie: „das Auge des Gesetzes lastete zentnerschwer auf ihm“ – „Türme, die den Regeln der Architektur ins Gesicht schlagen“ – „lassen Sie uns die Fahne des Patriotismus hochhalten, die wir alle mit der Muttermilch einsogen“ usw. Schäden dieser Art hat der Dozent bei der Besprechung der Arbeit zu bessern und auf die Fehlerquellen hinzuweisen. Der Student lernt dann nicht bei anderen Fehler zu rügen, sondern die eigenen zu erkennen, und zugleich sieht er den Zusammenhang dieser Fehler mit dem Wert und Unwert seiner Arbeit und erkennt also ihre Grenzen.

Nun kommen die Hauptfragen: Wer soll die Aufsätze leiten und wie sollen sie sein?

Der geeignete Leiter der Aufsätze ist wohl der Germanist oder der Vertreter der neueren deutschen Literatur auf der Universität. Von ihm wird die eindringendste Kenntnis unserer Sprache verlangt, besonders der Sprachgeschichte, so daß er davor bewahrt bleibt, bloß zu korrigieren und zu schulmeistern, wie manche Sprachreformer; – er soll besser als andere unsere Literatur kennen und soll daher leichter die Werke finden, die sich durch eine klare und schöne Sprache auszeichnen. Man fordert von ihm heute auch, daß er sich in stilistischen Untersuchungen erprobte, d. h. Untersuchungen, die der Bestimmung und Charakterisierung des Stils und der Sprache eines Dichters gelten, – und es ist seine Pflicht, ein gutes Deutsch zu reden und zu schreiben. Leider muß man ja zugeben, daß dieser Idealgermanist nicht immer dem wirklichen Germanisten entspricht, vor allem sein Deutsch, das gut sein sollte, ist in der Mehrzahl der Fälle weniger gut, und man möchte wünschen, daß etwas von der Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit, womit die gelehrten Germanisten so gern prunken, sich auch ihrer Sprache mitteilte. Aber alle diese Mängel lassen sich wohl, wenn man nur ernstlich will, verringern.

Die Aufsätze selbst müssen sich besonders zu den Schriftstellern wenden, deren Deutsch vorbildlich sein kann und die uns selbst sagen, wie sie zu ihrem Deutsch gelangten, welche Zucht und welche Vorbilder dazu gehörten und wo die verborgenen, feineren Wirkungen vom Stil, von der Klarheit, dem Klang und dem Rhythmus der Sprache liegen. Hier scheint mir niemand schönere Aufschlüsse zu geben als Schopenhauer in seinen Parerga und Paralipomena, und Nietzsche, vor allem in seinen Jugendschriften (ich erinnere an die Vorträge über die Zukunft unserer Bildungsanstalten und an die unzeitgemäße Betrachtung über David Strauß als Schriftsteller) und den Schriften der mittleren Reihe. Genaue stilistische Untersuchungen, die man in Aufsätzen

bisweilen verlangen soll, zeigen außerdem die Eigentümlichkeit des Stils in allen ihren Einzelheiten, und mit Hilfe dieser Untersuchungen stößt man auch auf die Individualität des Dichters. – Es ist eine tröstende Erfahrung, daß von den Dichtern, die uns ein reines und klares Deutsch gaben, eine wohltätige sprachveredelnde Wirkung ausgeht auf alle, die in ihnen zu leben und sich ihre geistige Freundschaft zu erwerben suchen; darum möchte ich für Aufsätze auch ihre Gesellschaft immer von neuem empfehlen. Ich nenne hier vor allen anderen Goethe und in dem nötigen Abstand Adalbert Stifter und Gottfried Keller, von den Neuesten scheint mir unter den Süddeutschen Emil Strauß, unter den Norddeutschen Thomas Mann das in künstlerischem Sinn sorgfältigste und abgewogenste Deutsch zu schreiben.

Dabei ist zu bemerken, daß literarischer und sprachlicher Geschmack einander unterstützen. Wer einen guten, ausgebildeten literarischen Geschmack besitzt, der wird in seiner Sprache Sünden gegen den Geschmack immer vermeiden. Deshalb muß es die Aufgabe deutscher Aufsätze sein, den literarischen Geschmack zu heben, und es ist ihm Recht und Pflicht zugleich, literarische Themen zu verteilen, die auffordern zum Eindringen in die Besonderheiten literarisch ausgezeichneter Werke.

Diese Hebung des Geschmackes kann aber auch von unten nach oben gehen; man kann auch – aber immer nur zur Ergänzung, nie ausschließlich – Werke zugrunde legen, die geschmacklos sind, und zeigen, worin die Geschmacklosigkeit besteht. Hier findet sich zugleich die Gelegenheit, den jungen Leuten entgegenzukommen, sie aufzufordern, von dem zu sprechen, was sie bewundern oder was ihnen besonders lieb ist. Es wird nicht immer das Beste sein, aber man wird sich hier gute Aufschlüsse holen können über manche Rätsel der literarischen Bildung. Darüber soll man sich denn mit den jungen Leuten nicht bevormundend und schulmeisternd, sondern einsichtig und liebevoll unterhalten. Ich bin sehr dafür, daß die Studenten sich auch hier und da ihre Themen selbst wählen; aber nur selbstgewählte machen die Übungen zu unruhig. Als Erfolg kommt dabei zu leicht der heraus, daß man an vielen Gebieten nascht, in keines wirklich eindringt. Dozent und Student haben mehr Gewinn, wenn der Arbeit jedes Semesters ein bestimmter Plan zugrunde liegt. Es darf nun dem Dozenten keine Mühe zu groß werden, wenn er Art und Anlage seiner Schüler kennen lernen will; nur dann erwachsen aus seinem Wirken echte Erfolge, nur dann kann er von jedem Schüler alles das verlangen, was gerade er irgend zu leisten imstande ist. Hier wird auf der Universität noch recht viel versäumt. Die Dozenten teilen in den Seminarien die Themen manchmal aus, ganz gleich, ob sich die Studenten dafür interessieren oder nicht, ja manche bevorzugen die Themen, von denen sie meinen, sie seien den Studenten verhaßt, man solle die jungen Leute eben an die Widerwärtigkeiten, die jede Arbeit mit sich bringe, recht früh gewöhnen. Solche uns greulichen Arbeiten haben gewiß ihre erzieherischen Werte, nur sollen

sie nicht immer, sondern nur unter anderen erscheinen. Ich kann mich ebensowenig zu dem Standpunkt aufschwingen, man solle sich um die Studenten gar nicht kümmern, sondern ihnen nur das Arbeiten, nachdem man es ihnen nach Möglichkeit erschwert, beibringen, wie zu dem anderen Standpunkt: der Dozent sei der Lernende und müsse von den Studenten möglichst viel zu profitieren suchen. Es bleibt doch wohl am besten dabei: die Studenten sind das Material; der Dozent soll es behutsam und sorgfältig erforschen, dann ausbilden und dabei hohe Ansprüche stellen. Dies Material ist häufig schwer kennen zu lernen, da es sich aus sehr vielen sozialen Schichten, aus jungen Leuten der verschiedensten Herkunft zusammensetzt, und unter ihnen nehmen, wie mir scheint, die Verwöhnten, Anspruchsvollen, Frühreifen und Schwerzugänglichen zu. Gerade zu diesen nähert man sich am ehesten mit Hilfe unserer neuesten Novellen und Romane, denn sie wenden sich zu diesen Zerbrechlichen und Allzufeinen mit besonderer und vielleicht übertrieben zärtlicher Liebe.

Gutes und geschmackvolles Deutsch und eine sorgfältig ausgewählte Lektüre dürfen aber nicht das einzige Ziel der deutschen Aufsätze bleiben. Sie müssen weiter die Fähigkeit des Studenten entwickeln, richtig zu denken, seine Gedanken anspruchslos und klar, sachlich und überzeugend auszudrücken und sie auch in der richtigen Ordnung aufzubauen und eindrucksvoll vorzutragen, so wie es die Sache fordert. Literarische Themen, vor allem die Themen, die man philologischen Untersuchungen annähert, leisten dabei wieder ausgezeichnete Dienste, denn sie verlangen mehr als andere — und wir wissen schon, wie notwenig gerade das ist — eindringendes und sehr genaues Lesen. Man hüte sich aber gerade hier vor jeder Engherzigkeit und versuche getrost, an der führenden Hand der Literatur zur Ästhetik, zur Philosophie, zur Pädagogik und zur Kulturgeschichte vorzudringen.

Ich kann mir wieder verschiedene Methoden denken, die diese Aufsätze als Denkübungen ertragreich machen. Bisweilen wird es beispielsweise gut sein, daß man Themen nicht als Aufsätze ausführen, sondern nur disponieren läßt, dasselbe Thema von möglichst viel Studenten auf einmal, deren Dispositionen man dann miteinander vergleicht. Ein Warnungssignal will ich hier gleich aufrichten: Jeder von uns weiß, daß auch die schönste Disposition ins Wanken oder durcheinander gerät, sowie das wirkliche Niederschreiben anfängt, und daß Dispositionen allein nur einen begrenzten Wert haben und über manche Schwierigkeit forttäuschen. — Zur Abwechslung darf man auch verlangen, daß die Studenten ein Thema ganz rasch, etwa in 6 oder 7 Stunden ausarbeiten, denn die Notwendigkeit, binnen sehr kurzer Zeit Denkschriften, Artikel, Reden, Protokolle usw. fertigzustellen, tritt in vielen Berufen an uns, und es ist deshalb fördernd, wenn wir uns bei Gelegenheit auch zwingen, rasch und unter Hochdruck zu denken. Der Hauptbestandteil in den Übungen wird freilich der durchgeführte Aufsatz bleiben; dabei ist es nicht gut, vorher über

die Art des Disponierens zu viel zu sprechen und vorzuschlagen; die Studenten sollen durch Erfahrung lernen. Gerade hier hat sich mir ein Mittel bewährt: daß ich nämlich das gleiche Thema vier oder fünfmal bearbeiten ließ. Diese Bearbeitungen gab ich einem Studenten, der der Korona darüber Bericht erstatten mußte, ich selbst las die Arbeiten auch und übernahm den zweiten Bericht. Jeder der Bearbeiter hatte das Thema auf seine Art angefaßt, und der Vergleich der verschiedenen Bearbeitungen, an dem sich auch andere Studenten beteiligten, zeigte, welcher Weg am besten zum Ziele führte und ließ zugleich die Vorzüge und Nachteile der verschiedenen Dispositionen rasch und klar erkennen.

Diese deutschen Aufsätze lassen sich in den Lehrbetrieb der Universität leicht eingliedern: am besten als Vorstufe zu den Seminaren der neuen Literatur; deren Anforderungen – und das ist manchmal recht nötig – können erhöht werden, wenn ihnen Proseminare vorangehen. Das wäre auch darum nützlich, weil diese Aufsätze viele Studenten, die das sonst unterlassen, zwingen, deutsche Dichter gründlich und selbständig zu lesen; die Jugend beruhigt sich sonst gar zu gern dabei, die Vorlesungen zu hören und die dort vernommenen Urteile zu verbreiten, als seien es ihre eigenen. Es ist ja auch viel bequemer, als selbst zu lesen und zu arbeiten. In den Seminaren aber liest man die Autoren weniger um ihrer selbst als um des philologischen Interesses willen, das sie bieten, und man liest auch absichtlich unbekannte Autoren, die im Schulunterricht nie wieder auftauchen. Hier sieht man eine unbesetzte Stelle: Übungen, in denen man bekannte Autoren liest und in denen man außerdem lesen und schreiben lernt – diese Stelle eben wollen meine „Aufsätze" besetzen. An diesen Proseminaren sollten, damit sie recht vielseitig bleiben, und daß sie jedem, der Wert auf seine Bildung legt, Gewinn bringen können, Studenten aller philologisch-historischen Fächer und auch Juristen und Theologen teilnehmen. Die Teilnahme von Medizinern und Naturwissenschaftlern wird noch lange ein frommer Wunsch bleiben: diese Herren sind durch die Anforderungen, die ihre Fächer an sie stellen, zu überlastet. Ich hoffe, daß die deutschen Aufsätze auf der Universität, wie ich sie mir denke, auch den deutschen Aufsatz auf der Schule beleben können. Man muß ihm ja immer noch die Armut an Erfindung vorwerfen: immer kehren dieselben Themata wieder, und immer verlangt man auf dieselben Fragen die hergebrachten Antworten und unterdrückt die eigenen Meinungen der Schüler. Auch verführt dieser Aufsatz, der fertige Urteile beibringt, noch immer zum eilfertigen und überheblichen Absprechen über Dichter und Dichtungen, die der Schüler noch nicht einmal verstehen kann. Einige haben ja deswegen den literarischen Aufsatz aus der Schule ganz fortjagen wollen. Mir scheint, sie haben da die literarischen Aufsätze selbst mit der Behandlung verwechselt, die ihnen die Schule oft noch angedeihen läßt. Wenn der deutsche Aufsatz auf der Schule so oft eine geistesarme Technik ohne Seele und Inhalt wurde,

so liegt das auch daran, daß den Lehrern die Übung, Aufsätze zu entwerfen und zu schreiben, auf der Universität fehlt, und die Kunst, Schüler durch Aufsätze wirklich zu bilden, will doch auch gelernt sein. Wenn die Lehrer später auf der Universität veranlaßt werden, Themen selbständig aufzufassen, zu behandeln und auch zu suchen, werden sie auch in ihre Schulaufsätze Selbständigkeit tragen, das Alte von eigenen Gesichtspunkten betrachten, dazu neue Autoren und neue Themen dem Schulbetrieb einfügen, und auch sonst werden sie den Schulaufsatz verjüngen und erfrischen können, indem sie zeigen, daß man zuerst verstehen und auffassen lernen und sich dabei gehörig Mühe geben muß, dann kommt das Urteilen noch lange nicht.

DIE ZUKUNFT DES HUMANISTISCHEN GYMNASIUMS

VON MARTIN HAVENSTEIN

I.

Noch immer wird bei uns viel und lebhaft darüber gestritten, ob der gebildete Deutsche Latein und Griechisch zu lernen habe. Und doch ist diese Frage durch die Geschichte eigentlich längst beantwortet, und die Geschichte hat eine stärkere, entscheidendere Stimme als wir, die wir noch streiten, wenn wir auch noch so laut reden. Daß die alten Sprachen als allgemeines Bildungsmittel sich auf den höheren Schulen zwar heute noch behaupten, daß sie aber im ganzen auf der Rückzugslinie sind und in nicht allzu langer Zeit völlig unterliegen werden, wer kann es bezweifeln, der den Gang der Dinge mit offenem, durch Wünsche nicht verblendetem Sinne betrachtet? Die Abhängigkeit unserer Vorfahren von der griechisch-römischen Kultur der Kirche brachte es mit sich, daß das Lateinische in Deutschland eine gesprochene Sprache wurde. Wie lebendig diese Sprache war, ist vor allem daraus zu ersehen, daß man sogar in ihr dichtete. Und so mußte damals jeder Gebildete Latein lernen. Aber der deutsche Geist erstarkte und mit ihm die deutsche Sprache. Das Lateinische wurde mehr und mehr auf die Gelehrtenwelt beschränkt, und so mußte nur noch jeder Gelehrte Latein lernen. Aber auch das nahm ein Ende. Denn auch die Wissenschaft lernte allmählich Deutsch reden und schreiben. Heute existiert in der lebendigen Sprache das Lateinische und Griechische nur noch als Fremdwort, und so groß die Zahl dieser Fremdwörter auch ist, zumal in der Wissenschaft, bloß um ihretwillen brauchte wohl niemand mehr die alten Sprachen zu erlernen. Ein gutes Fremdwörter-Lexikon würde für den Mediziner, den Naturforscher, den Politiker und überhaupt für jeden genügen, der nicht eigens die alten Sprachen oder die Vergangenheit zum Gegenstande seiner Forschungen machen will. Damit aber hat die Geschichte gegen das Gymnasium als allgemeine Bildungsanstalt entschieden. Denn man lasse sich durch schöne Wünsche und große Worte nicht täuschen! Im ganzen bleibt das öffentliche Bildungswesen nun einmal an das praktische

Bedürfnis gebunden; es sind immer nur wenige, die sich darüber erheben. Was nicht nötig ist, das verschwindet, und keine Kraft der Liebe kann es halten. Zieht doch die kurz skizzierte geschichtliche Entwicklung vor unseren Augen ihre Konsequenzen. Der altsprachliche Unterricht verliert von Jahr zu Jahr an Ausdehnung und Intensität. Der lateinische Aufsatz ist ganz aufgehoben worden, das Lateinsprechen so gut wie ganz. Der grammatische Betrieb ist in beiden alten Sprachen erheblich eingeschränkt worden, und mit ihm das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische oder Griechische. Schon wird diesen Übersetzungen von manchen Seiten jeder Wert abgesprochen. Wie lange wird es dauern, und man erkennt ihre Überflüssigkeit und bereitet ihnen das Schicksal des lateinischen Aufsatzes. Dann bleibt nur noch die Lektüre der alten Schriftsteller in der Ursprache, bis auch sie verschwindet und der Lektüre von Übersetzungen das Feld räumt.

Hiergegen protestieren nun freilich die sogenannten Humanisten aufs lebhafteste. Sie werden erregt und bisweilen sogar unhöflich, wenn solche Vorschläge laut werden. Sie tun, als werde damit das Palladium unserer Kultur angetastet, als müsse die kaum erworbene deutsche Bildung alsbald wieder zugrunde gehen, wenn wir den Homer, den Sophokles, den Plato in Übersetzungen läsen. Und doch hat sie Schiller, einer der größten Schöpfer dieser Bildung, so und nicht anders gelesen, und sein Beispiel allein sollte die zur Besinnung rufen, die vom Studium der griechischen Texte als von etwas Unersetzlichem, vom Lesen der Übersetzungen dagegen mit einer oft geradezu komischen Geringschätzung reden. Man täuscht sich selbst über seine eigentliche Tendenz, wenn man die griechische Sprache um jeden Preis glaubt festhalten zu müssen. Man ist damit im Grunde nicht ein Anwalt der Bildung, sondern der Wissenschaft. Diese will die Vergangenheit erkennen und muß sie daher in ihrer unveränderten Gestalt, also auch in ihrer eigenen Sprache kennen lernen. Bildung aber ist wesentlich Veränderung, Umgestaltung, – Übersetzung der Vergangenheit. Wenn es sich um ihre Förderung handelt, so kann die Parole nur lauten: Einverleibung, d. h. Verdeutschung des Griechentums, und zwar nicht nur seiner Form, sondern auch seines Inhalts, seines Geistes, seiner Seele. Es wird freilich vielfach so angesehen, als habe die griechische Kunst eine gewisse Allgemeingültigkeit, die sie dem Wechsel der Zeiten enthebe, und wenn man statt Allgemeingültigkeit, die es nicht gibt, Gültigkeit für uns sagt, so ist das auch nicht ganz unrichtig. Die Griechen sind uns verwandt, „die ewige Ferne zwischen Mensch und Mensch" kommt uns ihnen gegenüber nicht stark zum Bewußtsein, und so erscheint es uns leicht als vorbildlich, was sie geschaffen haben. Im besonderen gilt das von ihrer Plastik. Sie verwandten in ihr ja dasselbe Material, das wir noch heute verwenden. Erz und Marmor sind international, sie reden nicht griechisch. Die Literaturwerke der Griechen aber sind in einem vergänglichen Material gearbeitet. Die Sprache, in der sie verfaßt sind, ist tot

und bedarf der Übertragung in die lebendige Sprache. Überdies ist jene Verwandtschaft vielleicht lange nicht so eng, als man gewöhnlich glaubt. Man glaubt es, weil man die Griechen eben nur in der Übersetzung unserer großen Künstler, Dichter und Denker kennt. Die gründlichsten Kenner ihrer Kultur versichern uns, daß sie sehr anders waren, als sie in dieser Übersetzung erscheinen. Aber das braucht uns nicht zu bekümmern. Die Griechen „an sich“ gehen nur die Wissenschaft etwas an, die Bildung hat sich an die Griechen „für uns“ zu halten. Gelingt es nicht, sie wahrhaft zu verdeutschen, so werden sie zu einer ungeheuren Gefahr, der wir im Lauf unserer Geschichte oft genug erlegen sind. Das eigentliche Leben, das ihre Kunstformen erfüllte und beseelte, ist dahin. Wir können das Fühlen und Träumen und Sein, aus dem ihre Tempel, ihre Standbilder, ihre Tragödien erwuchsen, nicht als wirkliches Erlebnis, sondern nur in blassem Abbilde reflektierend wiederherstellen. Bleibt es dabei, füllen wir ihre Schöpfungen nicht mit unserem eigenen Leben, so entsteht eine gefährliche Fata Morgana, das Scheinbild einer über dem lebendigen Sein schwebenden glänzenden Formenwelt, das den Wanderer, der die Oase echter Kunst sucht, in die Irre führt. Wie oft hat bei uns diese als Ideal geltende tote Formkunst der lebendigen Kunst geschadet! Wieviel eingebildetes, unwahres Kunstempfinden verdanken wir der nicht verdeutschten Antike, wieviel hohles ästhetisches Gerede, wieviel öde Nachahmerei, wieviel Unnatur, Langweiligkeit und leeres Gepränge! Selbst Goethe ist nicht ungefährdet und auch nicht ganz ungeschädigt geblieben. Aber er hat uns in seiner Iphigenie, die bekanntlich „erstaunlich ungriechisch“ ist, ein schönes Muster gegeben, wie man das Griechentum wirklich ins Deutsche übersetzen kann. Goethe zeigt uns überhaupt sehr deutlich auch die andere Seite der Sache, wieviel wir trotz aller Gefahr und allem Schaden den Griechen und Römern doch schließlich schuldig sind. Der deutsche Geist hat durch die Berührung mit ihnen Unendliches gewonnen, vorausgesetzt, daß er sie sich wirklich aneignete, sie innerlich transformierte und ihre Anregungen und Geschenke so verarbeitete, wie die Griechen selbst die Anregungen und Geschenke Asiens verarbeitet haben. Unsere plastische Kunst, unsere Poesie, unsere Rhetorik, unsere Wissenschaft, unsere Sprache, und zwar ihr Wortschatz sowohl wie ihr Satzbau, — was wäre das alles ohne die Römer und Griechen! Ihre Wirkung auf uns ist auch keineswegs schon zu Ende, so daß wir ihnen nun getrost den Rücken kehren dürften. Das Beispiel Hofmannsthals genügt, um zu zeigen, was dem deutschen Dichter auch heute noch die Griechen sein können, wenn er imstande ist, sie wirklich zu verdeutschen. Wir täten daher wahrlich nicht klug, wenn wir von jetzt an zu diesen alten Quellen unserer Bildung nicht wieder zurückkehren und die „Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts“ nicht weiter lesen wollten. Wir wollen sie lesen, mehr denn je, nur eben in Übersetzungen. Gerade dann werden die alten Schriftsteller ihre rechte Wirkung tun. Das Lesen in der Ursprache hindert

diese Wirkung ja mehr, als es sie befördert. Man gibt sich hierüber, wie mir scheint, an unseren Gymnasien den größten Selbsttäuschungen hin. Was lernen denn die Gymnasiasten von der griechischen Literatur kennen? Bruchstücke aus den Historikern und ein paar gerichtliche und politische Reden, zwei Sophokleische Dramen, zwei oder drei kürzere Platonische Dialoge und nur den Homer in einer gewissen Vollständigkeit. Äschylus, Euripides, Aristophanes bleiben fast immer gänzlich ausgeschlossen. Kann man bei dieser beschränkten Lektüre von einer Kenntnis der griechischen Literatur sprechen? Und wie wird dieses Wenige gelesen? Es wird über mindestens fünf Jahre verstreut, und unerträglich langsam geht es von einem Werk zum anderen, von einem Abschnitt zum anderen. Man stelle sich nur vor, man sollte von Goethes Tasso täglich nur dreißig Verse lesen und dazu eine halbe Stunde brauchen. So wird ja doch Sophokles am Gymnasium „gelesen". Anders kann er gar nicht gelesen werden. Kann dabei eine Wirkung zustande kommen, wie sie die Tragödien des Sophokles eigentlich üben müßten? Nun, man weiß doch aus der eigenen Schulzeit, oder könnte es wenigstens wissen, welcher Art diese Wirkung gewöhnlich ist. Als Lehrer täuscht man sich gar zu leicht über die Teilnahme der Schüler, wenn man selber seine sieben Sachen lieb hat. Und auch bei den Schülern verwandelt sich häufig nach dem Abgange von der Schule Schwarz allmählich in Weiß und Grau in Rosenrot. So hat mancher einst mit großer Begeisterung „seinen" Homer, „seinen" Sophokles gelesen. Das macht die Schönfärberei der Erinnerung. In Wirklichkeit ist es anders. Man präpariert sich verdrossen, meist mit Hilfe von gedruckten Übersetzungen, ohne die es ja auch kaum geht, man nimmt den Unterricht hin mehr als Last denn als Lust, und wo Interesse gezeigt wird, gilt es eher dem Lehrer, dessen Persönlichkeit man verehrt, als der Sache. Eine innere Beteiligung, wie sie im deutschen Unterricht vorhanden ist, wenn deutsche oder Shakespearesche Schauspiele gelesen werden, ist nicht vorhanden und kann nicht vorhanden sein. Denn dringt der Schüler auch bisweilen durch das Gestrüpp der sprachlichen Schwierigkeiten zur Freude an Einzelheiten hindurch, so gelangt er doch nie zum vollen Genuß des Ganzen oder auch nur eines größeren Abschnitts, — also zur Hauptsache in der dramatischen Poesie. Denn dazu müßte er imstande sein, das Stück in einem Zuge mit ungestörter Hinwendung der Seele auf den künstlerischen Gehalt zu lesen, wozu er eben nicht imstande ist, auch bei der Repetition nicht. Nur eine gute Übersetzung kann ihm diesen Dienst leisten. Und dadurch würde reichlich aufgewogen, was hier und da durch die Unübersetzbarkeit einer schönen Wendung an Poesie verloren ginge. Ich kann getrost auf ein paar besonders schöne Blümchen oder Blättchen verzichten, wenn mir nur der ganze Wald in seiner erhabenen Ruhe, Größe und Pracht vor Augen und Seele steht. Man sage nicht, daß dadurch die Oberflächlichkeit gefördert würde! Lesen wir denn Shakespeare oberflächlich, weil wir ihn deutsch lesen?

Die Gefahr der Oberflächlichkeit in der Auffassung des Griechentums droht gerade bei dem jetzigen Betrieb der Sache. Denn wir bleiben dabei gar zu leicht an Einzelheiten kleben und gelangen nicht zu einer klaren und starken Empfindung für das Ganze, die uns doch eigentlich erst die Tiefe des griechischen Wesens erschließt, aus der seine künstlerischen Offenbarungen stammen. Wenn wir die Texte mit Übersetzungen vertauschen, so sind wir imstande, unserer Kenntnis des Griechentums eine ganz andere Fülle und Breite und vor allem einen ganz anderen Zusammenhang zu geben, als es heute möglich ist. Wir werden wertvolle Dichter und Schriftsteller lesen, die uns jetzt verschlossen bleiben, und wir werden die jetzt gelesenen besser kennen lernen. In derselben Zeit, in der wir heute mühsam die eine Antigone bewältigen, können wir bequem alle Stücke des Sophokles lesen, und zwar sehr genau und mit dem Gewinn eines weit klareren Gesamtbildes jedes einzelnen. Und wieviel wird Plato gewinnen, wenn wir ihn deutsch lesen und deshalb mehr und mit größerer Versenkung in die Sache! Wieviel deutlicher wird uns seine Persönlichkeit und seine Weltanschauung werden, die Lebendigkeit seines Dialogs, die Charakteristik seiner Figuren und die Komposition seiner Schriften! Die Komposition kommt überhaupt fast überall ganz besonders schlecht weg bei der Lektüre der griechischen Texte. Sie bleibt meist völlig im Dunkel, da man ja ein griechisches Schriftwerk nicht wie ein Werk der Muttersprache überfliegen oder nach Schleiermachers hübschem Wort „mit den Fingerspitzen lesen“ kann und es doch überaus schwierig ist, das Ganze aus all den Bruchstücken, in die man es beim Übersetzen zerschlagen hat, im Geiste wieder zusammenzusetzen. Und gerade hier können wir bei unserer Zerfahrenheit viel von den Griechen lernen. Sie waren so gute Baumeister, auch in ihren Schriften. Verschaffen wir uns durch Übersetzungen eine wirkliche Anschauung von dem Bau ihrer Tragödien, ihrer Reden, ihrer Dialoge, so werden wir einen gewinnreichen Genuß haben. Der Gymnasiast trägt bei seiner Lektüre doch meist nur Verwirrung davon.

Alledem werden die Gegner vielleicht ein hohes Maß von Berechtigung zugestehen. Aber sie werden sich auf die kleinsten Formelemente der griechischen Sprachkunst zurückziehen und sich mit ihren musikalischen Schönheiten gegen unsere Angriffe verschanzen. Nein, werden sie sagen, die entzückenden Takte und Klänge der Homerischen Verse, der tragischen Chorlieder, der Platonischen Perioden geben wir nicht preis, und dürfen wir nicht preisgeben. Der Gewinn, den ihr bei eurem Vorschlage herausrechnet, ist nicht groß genug, um einen solchen Verlust aufzuwiegen. — Ich weiß diesen Einwand auch zu würdigen, denn die Lust an griechischer Sprachmusik ist mir keineswegs fremd. Aber ich behaupte, daß man sich gerade hier allzu wenig auf die wirklichen Tatsachen besinnt. Man vergißt, was man doch weiß, was wenigstens der Lehrer, der Philologe weiß, daß wir die griechischen Verse gar nicht griechisch lesen, ja daß wir nicht einmal recht wissen, wie die

Griechen sie gelesen haben. Die antike Metrik ist bekanntlich quantitierend, sie baut ihre Verse aus Zeiteinheiten auf und zieht daher nur die Länge der Silben, nicht ihre Betonung in Betracht. In unserer Metrik dagegen, die man akzentuierend nennt, ist gerade die Betonung das Wesentliche, von dem nicht abgesehen werden kann. Ein deutscher Vers kommt nicht durch den gleichmäßigen Wechsel von Längen und Kürzen zustande, sondern durch die regelmäßige Wiederkehr betonter und unbetonter Silben. Daß beides etwas Grundverschiedenes ist, ist klar. Wir haben freilich von der antiken Poesie außerordentlich viel für unsere eigene Verskunst gelernt. Ganz original deutsch ist ja wohl nur die alte, ziemlich rohe Alliterationspoesie. Aber wir haben, dem Naturgesetz unserer Sprache folgend, vom ersten Tage an die antiken Metra in unsere eigene Weise übersetzt und nach diesen verdeutschten Mustern dann selber Verse gemacht. Noch heute — wir können eben gar nicht anders — lesen wir alle lateinischen und griechischen Verse akzentuierend, und wenn wir für sie schwärmen, so schwärmen wir im Grunde für uns selbst. Denn was wir lesen, sind deutsche Verse in griechischen Lauten.

Und selbst damit wird noch zu viel behauptet. Denn wir verdeutschen auch die Laute. Die Aussprache der alten Griechen ist freilich für uns ein unsicheres Ding. Wie sollte es anders sein bei solcher Ferne! Aber für einige Buchstaben ihres Alphabets steht es doch ziemlich fest, daß sie sie anders ausgesprochen haben, als wir jetzt tun. Für den Sprachkundigen bedarf es überdies kaum der Gründe. Er ist von vornherein gewiß, daß unsere Aussprache, der Vokale sowohl wie der Konsonanten, mit der altgriechischen in vielen Fällen nicht übereinstimmt. Haben doch sogar die Engländer, die uns so viel näher verwandt sind als die Griechen, in ihrer Sprache eine ganze Reihe von Lauten, die nachzubilden uns Mühe macht. Wenn uns die griechischen Laute so wenig Mühe machen, so liegt das eben daran, daß wir sie deutsch aussprechen. Und darauf vor allem beruht auch unser Wohlgefallen an ihnen. Wer weiß, ob uns das griechisch ausgesprochene Griechisch entzücken würde? Vielleicht würden uns die Chorlieder des Sophokles sehr fremdartig und am Ende wohl gar ein wenig barbarisch klingen, wenn wir sie aus seinem eigenen Munde hören könnten.

So groß also der Zauber sein mag, den griechische Sprachmusik auf uns ausübt, wir dürfen nicht vergessen, es ist deutsche Musik, gespielt auf einem griechischen Instrument. Es sind unsere geliebten deutschen Vokale, von denen wir unser Ohr in griechischen Worten umschmeicheln lassen, unsere geliebten deutschen Rhythmen, nach denen unsere Seele griechische Verse abtanzt. Und wenn in diesen auch die Vokale zahlreicher, die Rhythmen kunstvoller sind als in unseren deutschen Versen, so ist darum selbst ihr rein akustischer Wert für uns noch keineswegs höher. Das fremde Instrument, auf dem wir spielen, ist wundervoll, kein Zweifel. Es mag an sich betrachtet schöner, viel schöner sein als unser eigenes, — es wird uns doch nicht so

entzücken. Denn es ist fremd und behält für uns einen fremdartigen Klang. Und zwar liegt das sowohl in der Rhythmik wie in der Aussprache der Laute. Da wir die Quantitätsunterschiede der antiken Verse in Akzentunterschiede verwandeln, so kann es nicht ausbleiben, daß bei unserer Deklamation der Wortakzent häufig nicht mit dem Versakzent zusammentrifft, daß wir also im Verse andere Silben betonen als sonst. Das wäre im Deutschen etwas schlechterdings Unerträgliches. Im Griechischen ertragen wir es, weil wir hier die Wortakzente nicht als etwas völlig Unverbrüchliches empfinden, sondern als etwas Angenommenes, Angelerntes, das man gelegentlich vergessen darf. Die griechische Sprache ist ein totes Objekt, das sich alles von uns gefallen läßt. Aber ganz kommen wir doch wohl nicht darüber hinweg. Es bleibt die leise Empfindung eines Zwanges, einer Willkürlichkeit, einer Unnatur, und ist diese auch nicht vorhanden, so fehlt doch auf jeden Fall das volle Gefühl der Notwendigkeit, mit dem wir den Rhythmus deutscher Verse wie die Äußerung einer Naturgesetzlichkeit erleben. Und man glaube nicht, daß dieser Mangel etwas Geringfügiges sei.

Ähnliches gilt von der Aussprache der Laute. Sind uns auch die einzelnen Laute des deutsch gesprochenen Griechisch sämtlich vertraut, so doch nicht die Lautverbindungen und Lautfolgen. Es gibt so manches in griechischen Versen, wogegen sich unsere Zunge sträubt und das unseren Ohren nicht schmeichelt, gleichsam harte, nicht völlig aufgelöste Stellen in dem weichen Flusse der Melodik.

Ἔρως ἀνίκατε μάχαν,
Ἔρως, ὃς ἐν κτήμασι πίπτεις

Der erste Vers ist ohne Anstoß, aber im zweiten tut uns weder das *κτήμασι* noch das *πίπτεις* lautlich wohl. Auch die Häufung der Vokale in griechischen Worten, z. B. in dem Homerischen *ἠελίοιο*, erscheint uns eher merkwürdig als schön. Die Gewohnheit beweist eben hier wie allerorten ihre Macht. Sprechen wir uns nur einmal Goethes Lied an den Mond mit voller Aufmerksamkeit auf die Klangwirkung vor. Wir werden gewiß sein, daß für unser Ohr keine einzige griechische Strophe an rein sinnlichem Zauber diesen Versen gleichkommt und jemals gleichkommen kann.

Wenn aber trotzdem bei der Deklamation griechischer Verse die musikalische Wirkung bisweilen stärker erscheint, als wenn deutsche Verse erklingen, so wird dies daran liegen, daß beim Genuß griechischer Verse das musikalische Element der Poesie in unserer Empfindung mehr isoliert auftritt und uns daher stärker zum Bewußtsein kommt. In deutschen Versen ist immer mancherlei damit verbunden, was in griechischen fehlt. Ihr vermeintlicher Vorzug enthüllt sich also bei genauerer Überlegung als eine Armut. Sie werden uns nie auch nur entfernt alles das erleben lassen, was wir an Goethes Fischer oder an seiner Faustlyrik erleben. Und zwar nicht etwa nur deshalb,

weil sie aus einer griechischen Seele stammen, die uns das nicht sein und sagen kann, was Goethes Seele uns sagt und ist, sondern auch schon allein der Sprache wegen, die, einmal gestorben, nicht wieder zu beleben ist. Sehen wir, was das besagt!

WICHTIGE UNTERSUCHUNGEN ÜBER DIE KINDERSPRACHE

VON HANS CORDSEN

Im Jahre 1846 schrieb Hebbel in sein Tagebuch: „Das Sprechenlernen der Kinder ist und bleibt mir geheimnisvoll.“ Ungefähr um dieselbe Zeit suchte Berthold Sigismund durch sorgfältig angestellte Beobachtungen einen Blick in diese geheimnisvolle Welt hineinzutun, legte diese Beobachtungen 1856 in seiner Schrift „Kind und Welt“ nieder und sprach darin den Wunsch aus, daß doch gebildete Eltern aller Nationen eben solche Aufzeichnungen über das Seelenleben ihrer Kinder machen möchten. Langsam, sehr langsam hat sich dieser Wunsch in den fünfzig Jahren, die seitdem verstrichen sind, erfüllt. Die Zahl derer, die sich an dieser Arbeit beteiligten, wurde immer größer, so daß sich die Kinderseelenkunde in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem besonderen Zweig der Psychologie entwickelt hat. Viel Arbeit ist geleistet worden, jedoch im Hinblick auf die große Zahl der Probleme, die auf diesem Gebiete liegen, muß noch heute der Wunsch Sigismunds nachdrücklich wiederholt werden.

Von den zahlreichen Fragen, mit denen sich dieser für die Pädagogik so wichtige Zweig der Psychologie beschäftigt, ist die nach dem Werdeprozeß der Kindersprache wohl am meisten erörtert worden; denn abgesehen von dem großen Interesse, das diese Seite der kindlichen Entwicklung für alle Eltern hat, sind hieran nicht nur Psychologie und Pädagogik, sondern auch Kultur- und Sprachwissenschaft interessiert. Die weitaus bedeutendste Arbeit auf diesem Gebiete ist das kürzlich erschienene Werk „Die Kindersprache“ von Clara und William Stern.*)

Es ist nicht leicht, auf wenig Seiten einen Einblick zu gewähren in den reichen Inhalt dieses Buches. Es führt uns mitten hinein in die Werkstatt des kindlichen Geistes und, was das wichtigste ist, es ist der zuverlässigste Führer für alle, die in der glücklichen Lage sind, im täglichen Umgang mit Kindern selbst Beobachtungen anstellen zu können. Wie dringend notwendig noch viele solcher Beobachtungen aus allen Ständen, Gegenden und Nationen sind, das hat niemand stärker betont als der Verfasser selbst.

Zu großem Vorteil gereicht es dem Werk, daß hier zum erstenmal die Arbeitsgemeinschaft der Eltern verwirklicht ist; denn gerade auf die Mitwirkung der Mutter, die immer um die Kinder ist, darf nicht verzichtet werden. Das Material haben die Verfasser durch langjährige sorgfältige Beobachtungen über die Sprachentwicklung ihrer eigenen Kinder gewonnen, jedoch so, daß diese selbst von den Beobachtungen nichts erfahren haben.

Der Aufbau des Werkes ist für alle Untersuchungen ähnlicher Art vorbildlich, klar und übersichtlich bis in die kleinsten Tabellen hinein. Der erste Teil enthält die Sprachgeschichte zweier Kinder des Verfassers in chronologisch-synchronistischer Darstellung vom ersten Schreien bis zum sechsten bzw. fünften Lebensjahre. Dies reiche auf so korrekt methodische Weise gewonnene Material ist dann im zweiten Teil nach genetischen

*) Leipzig, J. A. Barth. 1907. 394 S. Preis geb. 12 M. Es ist die erste der von den Verfassern geplanten Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes. Die übrigen sollen behandeln: Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit (kürzlich erschienen); Kind und Bild; das Spiel des Kindes; Willens- und Gemütsleben; Denken und Weltanschauung.

Gesichtspunkten unter kritischer Berücksichtigung der gesamten vorliegenden Literatur verarbeitet; und gerade die Lektüre dieses zweiten Teils, vor allem des zehnten Kapitels über das Kausalproblem der Kindersprache sei jedem, der für eine auf die Gesetze der seelischen Entwicklung des Kindes gegründete Reform der Pädagogik eintritt, aufs eindringlichste empfohlen.*) Stern zeigt hier, daß die Entstehung der Sprache wie alle seelische Entwicklung als Ergebnis einer ständigen Konvergenz von inneren und äußeren Faktoren aufgefaßt werden muß.

Schon in den Vorstadien des Sprechens, in den Perioden des Schreiens und Lallens, der ersten Nachahmungen und des beginnenden Sprachverständnisses lassen sich diese beiden Gruppen von Faktoren scheiden, und zwar gebührt dem Innenfaktor die Priorität: Lange, ehe das Kind auf äußere Schallreize reagiert, sei es durch Nachahmung, sei es durch Verständnis, produziert es selbst Laute auf Grund innerer Disposition, schreiend, lallend. Die Sprachvorbereitung nimmt also den Weg über den „Ausdruck“ zum „Eindruck“.

Gegenüber dem Schreien, dessen Laute fast nur vokalisch sind, bedeutet das Lallen, bei dem auch Konsonanten gehört werden, auch insofern einen Fortschritt, als nun ruhigere Formen der Gemütsstimmungen in die Erscheinung treten. Modulation und Artikulation werden äußerst reichhaltig und mannigfaltig; es kommen viele Laute vor, die der Erwachsene nicht nachahmen kann und die auch in keiner Kultursprache sich finden. Die Gründe für diese scheinbar zwecklose Lautmannigfaltigkeit werden von Stern dargelegt.

Zu diesem Innenfaktor, dem „Ausdruck“, kommt nun der Außenfaktor, der „Eindruck“, hinzu. Die stärkste Eindruckswirkung geht aus von den Lauten, die das Kind selber hervorbringt, und hier verwirklicht sich zum erstenmal eins der bedeutungsvollsten Momente der Sprachwerdung, die sensomotorische Verknüpfung von Sprechlaut und Hörlaut. Es bilden sich starke Assoziationen zwischen Sprechbewegung und Klangbild für einen und denselben Laut oder Lautkomplex, und diese sensomotorische Zusammengehörigkeit bildet die Grundlage für das gesamte Sprechen.

Durch das Stadium der Nachahmung und des ersten Sprachverständnisses hindurch führt die Entwicklung dann zum ersten wirklichen Sprechen, das in dem Moment einsetzt, wo die in den Vorstadien noch getrennten Funktionen zur Einheit zusammenschmelzen, d. h. wenn sich mit dem Selbstgeäußerten das Verstehen und mit dem Verstehen das Selbstäußern verknüpft. Was Stern über die ersten Sprachanfänge in syntaktischer, psychologischer und logischer Beziehung sagt, ist besonders feinsinnig und scharf durchdacht, und der pädagogisch interessierte Leser wird unwillkürlich gezwungen, die weitere Entwicklung des Satzbaues und des Wortschatzes während des schulpflichtigen Alters ins Auge zu fassen. Glücklich würden wir uns schätzen, wenn wir auch nur annähernd eine so klare Einsicht in die während der Schulzeit sich vollziehende Satz- und Stilentwicklung der Kinder hätten. Hier fehlen fast noch alle Vorarbeiten, worin auch die große Unklarheit in den Fragen der Aufsatzreform begründet sein mag.

An der Hand einer aus der vorliegenden Literatur übersichtlich zusammengestellten Liste zeigt dann Stern die äußere Beschaffenheit der kindlichen Sprachanfänge. Es sind durchweg interjektionale und substantivische Bildungen mit starkem Überwiegen der naturhaften Symbole. Interessant ist die Übereinstimmung in dieser Beziehung zwischen

*) Die allgemeinen Gedanken, die hier im besondern auf die Sprachentwicklung angewendet werden, sind von Stern in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift für angewandte Psychologie, Heft 1, S. 1, sowie in seinem großen philosophischen Werke „Person und Sache“, Leipzig 1906, ausführlich dargelegt. Wir werden hoffentlich bald Gelegenheit haben, auf diese für eine Reform der Pädagogik hochbedeutsamen Gedanken zurückzukommen. (Der Verf.)

den aus dem Deutschen, Polnischen, Russischen, Englischen und Französischen vorliegenden Beispielen.

Eine gewaltige Förderung erfahren die ersten Sprachanfänge in dem Moment, wo es dem Kinde zum Bewußtsein kommt, daß die von ihm gebrauchten Worte Symbole sind und es nun fortwährend auf der Suche nach ihnen ist. Das Kind hat hier eine der wichtigsten Entdeckungen seines Lebens gemacht, daß zu jedem Gegenstand dauernd ein Symbol, ein Lautkomplex, gehört, d. h. daß jedes Ding einen Namen habe. Zumeist fällt diese Periode in die Mitte des zweiten Jahres und ist charakterisiert durch fortwährendes Fragen: isn das? oder das! das!

Die Wortstellung im kindlichen Satze — auch das ist für den Pädagogen interessant — wird beeinflußt durch die Tendenz, das Anschauliche dem Unanschaulichen und das Interessante dem Gleichgültigen voranzustellen. Zahlreiche Beispiele sind zum Beweise angeführt.

Am Schluß des ersten Teils wird die oft behandelte und viel umstrittene Frage nach den Parallelen zwischen der Sprachentwicklung des Individuums, der Ontogenesis, und der Entwicklung der Gattung, der Phylogenesis, gründlich erörtert. Hier kommt Stern bei dem von ihm vertretenen Standpunkt der ständigen Konvergenz von Innen und Außen zu dem Ergebnis: „Diejenigen Seiten des Sprachprozesses, die aus inneren spontanen Entwicklungstendenzen geistigen Lebens hervorgehen, können ontogenetisch und phylogenetisch Parallelen zeigen; diejenigen Seiten, welche durch Außeneinflüsse bestimmt werden, müssen Disparitäten zeigen."

Den reichen, für den Lehrer des Deutschen wie für den Linguisten von Fach gleich interessanten Inhalt des dritten und letzten Teiles über Wortverstümmelungen in der Kindersprache, Lallwörter, Schallnachahmungen und Onomatopöien, Urschöpfungen, Zusammensetzungen, Ableitungen und Kindesetymologien auch nur andeutungsweise hier wiederzugeben, ist bei dem beschränkten Raum, der mir zur Verfügung steht, nicht möglich. Nur ein kurzer Hinweis auf die interessanten Ausführungen Sterns über die Lallwörter möge zur Lektüre des ganzen Abschnitts einladen.

Unter den gelallten Konsonantenverbindungen kommt den m—n-Verbindungen und den p- und t-Verbindungen eine ganz besondere Bedeutung zu, diese selbstverständlich volitional-affektiv, nicht intellektualistisch gefaßt. Die Lallwörter mit m(n) haben ganz überwiegend den Charakter des „Zentripetalen", d. h. eines auf das Subjekt zurückgerichteten Strebens, die p—t-Verbindungen dagegen sind zum Teil „zentrifugal", nach außen vom Subjekt fort gerichet.

Viele Belege aus Sterns eigenen Aufzeichnungen und der übrigen Literatur dienen zum Beweis. Im Anschluß hieran wird gezeigt, wie die m—n-Verbindungen als Sehnsuchtslaute auf die Bildung der Bezeichnungen für Mutter (mama), Pflegerin (amme), Mutterbrust (mamma) und als Laut des Eßverlangens auf die Entstehung der Bezeichnungen für Organ und Tätigkeit des Essens in fast allen Sprachen eingewirkt haben.*)

Auch in den pronominibus der ersten Person ist diese zentripetale Bedeutung der m-Verbindung in sehr vielen Natur- und Kultursprachen zu erkennen.

Nicht weniger interessant sind die Ausführungen über die p—t-Verbindungen. Erwähnt sei nur, daß die „zentrifugale" Bedeutung der t-Verbindung uns im Demonstrativpronomen und im Pronomen der zweiten Person in fast allen Sprachen (vgl. auch das Semitische, das Stern nicht erwähnt) entgegentritt.

Wir haben absichtlich so ausführlich

*) Z. B. in nicht indogermanischen Sprachen z. B. den für Mund:

mongol.: am, samoj.: namo,
mal.: mulul, afrik.: bulom,
südafr.: mulam, madec: muluh;

für Essen:

chin.: nam, javan.: mangan,
lahil.: amu, maced: human usw.

referiert, um recht viele Leser zur Lektüre des Buches anzuregen, nicht nur, weil Sterns Schriften eine Fundgrube sind für alle, die eine Reform auf pädagogischem Gebiete anbahnen, sondern auch, damit die Lektüre Veranlassung gebe zu zahlreichen Nachprüfungen und Aufzeichnungen über eigene Beobachtungen, zu Beobachtungen vor allem auch über die Entwicklung der Kinder aus den unteren Ständen, in zweisprachigen Gegenden, von Zwillingskindern, die bisher noch gar nicht angestellt worden sind und die doch für eine Entwicklungsgeschichte des kindlichen Seelenlebens, auf die allein eine neue Pädagogik sich gründen kann, nicht entbehrt werden können.



Schneeballschlacht im Walde

ZEICHNEN UND SEHEN

In der ganzen von Schule und Unterricht unbeeinflußten Entwicklung vom ersten Kritzeln zur naturwahren Darstellung der Dinge ist das Treibende das Streben nach Ausdruck dessen, was interessiert.

Wie auffallend schnell schreiten die sogenannten Spezialisten unter den kleinen Zeichnern voran, solche Kinder, die immer wieder etwa nur Schiffe oder immer Pferde darstellen. Jedes Bild, das ihre Lieblingsstoffe zeigt, jede neue Beobachtung an den Dingen selber gibt ihrem Können neue Nahrung. In klarer, sicherer Linienführung werden die Formen gegeben. Verkürzungen und Überschneidungen werden von ihnen nicht nur auf dem Bilde verstanden, sondern auch in der Wiedergabe des Beobachteten angewendet, während ihre vielleicht gleich gut begabten Mitschüler kaum über die roheste schematische Darstellung hinausgelangt sind.

Unser moderner Zeichenunterricht will, der natürlichen Entwicklung der Schüler nachgehend, das Interesse am zeichnerischen Ausdruck wecken und die

Ausdrucksfähigkeit fördern, nicht mehr in erster Linie technische Fertigkeit erzielen.

In angestrengter Arbeit haben die Lehrer an manchen Orten sich bemüht, im Zeichnen so weit zu kommen, daß sie sich klar wurden über Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksmittel. Wir können visieren und blockieren (wissen, daß es auch anders geht), können die Erscheinung bewußt in Flächen auflösen und diese werten, haben uns geübt, Farbe nach Qualität und Quantität zu treffen, wissen, welche Beobachtungen gemacht werden müssen, um einen Gegenstand richtig in den Raum zu stellen oder um das vorliegende Material zum Ausdruck zu bringen. Daher sind wir imstande, Aufgaben und Übungen zu finden, welche bei unsern Schülern die sichere und schnelle Auffassung der Form fördern, Aufgaben, welche ihnen klar machen, was sich alles durch Beobachten der an einem Gegenstande erkennbaren Tonwerte an Ausdrucksmöglichkeiten ergibt, auch solche Aufgaben, welche ihnen das Verständnis für perspektivische Verkürzungen und Überschneidungen vermitteln. Unsre Schüler haben uns gelehrt, die Übungen ihrer Entwicklungsstufe so weit anzupassen, daß sie Interesse erregen können. Und doch bleibt der Unterricht ein technischer, der in erster Linie die Anwendung der Ausdrucksmittel lehrt, die Technik des für das Zeichnen notwendigen Sehens.



Knaben im Regenwetter

Wir bedürfen solcher Aufgaben, die dem Schüler das Sehen immer wieder zu einem Erleben machen, wenn er einmal sehend geworden.

Wenn mir ein Schüler im freien Aufsatz schildert, wie abends auf der Eisbahn das elektrische Licht ohne deutliche Umrisse durch den Nebel scheint, wie die Gestalten der Schlittschuhläufer aus dem Nebel auftauchen und wieder verschwinden, oder ein anderer schreibt, daß Wiesen und Dächer mit Schnee bedeckt hell gegen den Himmel stehen, so darf ich ihnen und ihren Mitschülern die Aufgabe stellen, dasselbe mit den im Zeichenunterricht erworbenen Ausdrucksmitteln herauszubringen. Und macht einer diese Arbeit und ähnliche andere noch so ungeschickt, er wird doch um ein wenig Freude reicher sein, wenn er wieder morgens durch den Nebel schreitet, über das beschneite Feld geht oder auf der regennassen Straße die Gestalten der Vorübergehenden sich spiegeln sieht. Wer aus dem Gedächtnis Bäume zeichnet und anordnet wie der

14jährige Schüler, welcher Abb. 1 in der Zeichenstunde angefertigt hat (die Figuren sind von Mitschülern gestellt), der geht sehenden Auges durch die Welt.

HAMBURG JOHANNES EHLERS



Schlittschuhlaufende Knaben

SCHÜLERWANDERUNGEN

Um die Mittagszeit treten wir aus dem Walde und schreiten dem kleinen märkischen Luftkurort zu. Am Kreuzungsweg treffen wir auf drei etwa zwölfjährige Jungen, alle drei mit Rucksäcken ausgerüstet. Sie schauen den Weg entlang, den sie gekommen sind, und auf dem gegen zwanzig gleichalterige Knaben heranmarschieren, alle mit Rucksäcken wie sie, eine wandernde Schülerkolonne. Mit ihnen geht der jugendliche Führer, ein Student oder Lehrer.

„Seid ihr vom 'Wandervogel'?"

„Nein, wir sind 'Wanderlust'."

„Der 'Wandervogel' unternimmt seine Wanderungen mit Gymnasiasten, 'Wanderlust' wendet sich an die Volksschüler," belehrt uns der Leiter.

Die Form der Rucksäcke weist deutlich darauf hin, daß sie Eßgeschirre bergen.

„Nun geht's wohl ans Abkochen?"

„Jawohl."

„Was gibt's denn heute zu Mittag?"

„Erbswurstsuppe. Wollen Sie mitessen?"

Bald hat sich die ganze Schar gelagert. Ein Eimer Wasser wird vom Wirt eines benachbarten Gasthofes gespendet, und das Kochen kann seinen Anfang nehmen. Jeder von den Jungen holt den zusammenlegbaren Spirituskocher hervor und schöpft in sein kleines Blechkasseroll so viel Wasser, wie er zur Suppe nötig hat. Bis das Wasser kocht, müssen die übrigen Vorbereitungen erledigt sein: die Erbswurst wird aus den Tiefen des Rucksacks hervorgeholt. Einer von den Knaben ist heut, am zweiten Tage der Wanderung, schon fast fertig mit seiner Erbswurst: er kann die Suppe nie dick genug bekommen. Dort zeigt ein an-

derer triumphierend die seine, an der nur ganz wenig fehlt. Und als man den „Knauser“ natürlich verspottet, erklärt er, er wolle „Muttern noch 'was mitbringen“.

Drüben sitzt die Gruppe der Schlemmer. Erbswurstsuppe paßt ihnen nicht. Sie haben statt der Erbswurst Kakao mitgenommen, den „Mutter“ vorher schon mit Zucker gemischt und dem Söhnchen möglichst mundgerecht gemacht hat. Einem ist zum Unglück die Tüte geplatzt, und er muß nun seinen Kakao aus dem Rucksack zusammenscharren, wo der friedlich zwischen Reservestrümpfen, Waschzeug und Stiefelwichse liegt.

Als zweiten Gang gibt es dick belegte Butterbrote, mit denen man sich des Morgens, ehe man das Nachtquartier verließ, versorgt hat. Als unerwarteten Nachtisch spendet der Leiter Birnen, die er unterwegs erstanden hat.

Ein Eimer mit frischem Wasser wird gebracht. Denn jetzt muß jeder sein Eßgeschirr auch wieder reinigen. „Mutter“ hat hierzu das beste Gläsertuch mitgegeben. Aber das konnte sie auch ruhig tun. Wo ohne ein strenges Befehlswort die Kinder selbst sich so freudig ins Ganze fügen, da herrscht musterhafte Ordnung, wird nichts beschädigt oder verloren.

Nun gilt es aber auch, den Platz zu säubern, an dem man gerastet. Rasch vergräbt jeder seine Papiere in die Erde, und bald zeigt nichts mehr an, daß hier eine Schar von 20 bis 25 Menschen ihr Mahl eingenommen hat.

Nur kurze Zeit ruht man nach dem Essen, streckt die müden Glieder oder plaudert mit den Genossen. Dann geht's zum Spielen in den Wald bis zur Kaffeestunde. Und nachdem jeder sein Tränklein gebrüht und getrunken, wird die Wanderung fortgesetzt, bis man gegen Abend den Ort erreicht, der heute Nachtquartier sein soll. Schlafzimmer und Bett braucht man nicht. Wer keine Schlafdecke hat, wickelt sich in den Mantel. Der Rucksack dient als Kopfkissen, und so übernachtet die Schar auf der Bühne im Restaurationssaal oder wo ihnen sonst der Wirt ein Plätzchen anweist. Auf diese Weise gestaltet sich die Reise so billig, daß jeder daran teilnehmen kann.

Aber noch denkt man nicht ans Schlafen. Erst stillen ein paar tüchtige „Stullen“ den Hunger, den die Wanderung mit sich bringt, und dann werden die Erlebnisse des Tages in das gemeinsame Wanderbuch eingetragen. Da wird nichts ausgelassen: den Namen jedes Bächleins, das zu überschreiten war, hat man sorgfältig mit Hilfe der Karte des Leiters oder durch Fragen an die Einheimischen festgestellt. Und nun gar, wenn man auf der Wanderschaft eine historisch denkwürdige Stätte betrat! Was Knaben irgend merkwürdig erscheint, wird gebucht. Jeder ist glücklich, wenn er noch an eine Sehenswürdigkeit, ein Erlebnis erinnern kann, das die übrigen vergessen hatten.

Welch eine Fülle von Freuden birgt solcher Ausflug für die Kinder! Aber ganz abgesehen davon, welchen Wert es schon an und für sich hat, einem Kindesleben Sonnenblicke zu schenken, sind diese Veranstaltungen für Leiter und Teilnehmer auch vom erzieherischen Standpunkt als ganz besonders wichtig einzuschätzen.

Die reine Freude am Wandern wird hier in den Kindern geweckt, die sie dereinst zum mindesten von manchem schlimmen Zeitvertreib zurückhalten wird. Nicht durch komplizierte Genüsse wird die Phantasie gereizt, werden die Nerven erregt, die Begierden gesteigert – wie dies bei so vielen modernen Veranstaltungen für Schüler der Fall ist –, sondern mit der Ausübung eines gesunden Sports verbindet sich die Möglichkeit, den Kreis der Anschauungen zu erweitern. Was die Schüler in der Erdkunde von Bächen und Flüssen, Kanälen und Gräben, Dörfern und Städten gelernt, schauen sie nun praktisch. Ein historisch berühmter Ort, den man berührt, wird das Interesse zum mindesten für

diese Geschichtsperiode wachrufen, um so mehr als die einzelnen Bilder nicht sogleich von immer neuen, wechselnden, stärkeren Eindrücken verwischt werden, denn solcher bemerkenswerten Punkte berührt man nicht gar zu viel, meist nur einen als Höhepunkt der Reise. Daß auch die Naturwissenschaften bei solchen Wanderungen nicht leer ausgehen, ist selbstverständlich. Vor allem aber wird der Knabe unter einem geschickten Lehrer angeleitet, überhaupt sich umzusehen, zu schauen, was an seinem Wege sich findet — eine Kunst, die leider nur sehr wenigen Menschen eigen ist. Das Wandertagebuch endlich zwingt den kleinen Touristen, das am Tage Geschaute noch einmal zu durchdenken, sich von seinen Eindrücken Rechenschaft zu geben. Und so verhaßt der bekannte Aufsatz „Meine Ferienerlebnisse" ist, soviel Freude gewährt die gemeinsame Abfassung des Wanderberichts den Kindern.

Wieviel praktische Fertigkeit lehrt ferner eine solche Wanderung! Schon allein, wenn es gilt, den Rucksack zu packen, zu entscheiden, was unbedingt mitgenommen werden muß, was etwa entbehrlich ist und zu Haus gelassen werden kann. Jener Knabe, der uns in der Schar der Genossen als besonders müde auffiel und es für nötig hielt, sich ob dieser unmännlichen Schwäche zu entschuldigen: „Ich habe aber auch den schwersten Rucksack von allen," wird sicher das nächste Mal keine große Steingutkrause mit Stiefelwichse mitnehmen, sondern sich mit einem Blechdöschen begnügen Aber auch daß die Kinder so gewandt Kaffee, Suppe usw. auf dem Spirituskocher zu bereiten verstehen, ihre Vorräte einteilen lernen, ist nicht zu übersehen und besonders da, wo es sich um Kinder der unteren Stände handelt, hoch anzuschlagen.

Wohl zwingt die Schule die Kinder in eine bestimmte Ordnung, aber sie *zwingt* sie. Hier hingegen ordnen sie sich freiwillig in das Ganze ein, fügen sie sich freiwillig den Gesetzen und Geboten, den Vorschriften, die für die Teilnehmer bindend sind. Das verweichlichte Muttersöhnchen, dem zu Hause nichts gut genug schien, schläft auf Stroh in die Schlafdecke gewickelt, er, der zu Hause am Essen mäkelte, begnügt sich hier frohgemut mit der einfachen Wanderkost, und der sich sonst gar zu gern von der zärtlichen Mutter ob eines Mückenstiches bemitleiden ließ, erträgt jetzt im Kreise der Kameraden gern drei Tage hindurch alle Strapazen, alle Ermüdung, die ein Marsch von 20—30 km täglich mit sich bringt. Diese geistige Disziplin, zu der solche Wanderung die Kinder nötigt, ist wohl neben dem hygienischen Einfluß die bedeutendste Wirkung der Schülerwanderungen und doppelt hoch einzuschätzen in einer Zeit, in der man durch übergroßes Eingehen auf jede kindliche Äußerung, jeden impulsiven Trieb, durch eine überfeinerte Pädagogik den Kindern oft die Gelegenheit nimmt, Selbstüberwindung zu üben, den Willen zu stählen.

Über die hygienische Bedeutung dieser Ausflüge brauche ich kein Wort zu verlieren. Selbstverständlich müssen die Strapazen, die Marschleistungen, dem Können der Beteiligten angemessen sein.

Ich sprach oben davon, daß diese Veranstaltungen nicht nur für die Teilnehmer, sondern auch für den Leiter überaus wertvoll seien — auch für den Leiter, sei es ein junger Lehrer oder Student, sei es ein älterer Schüler. Gerade in jenen Jahren, in denen der Jüngling sich so gern trüben, weltschmerzlichen Ideen hingibt, sich mit Feuereifer auf das Studium von Schopenhauer, Stirner und Nietzsche wirft, die Welt verachtet, ohne sie zu kennen, ohne mit ihr je in Berührung getreten zu sein, wirkt der Verkehr mit Kindern erfreuend und erfrischend. Die Aufgabe, eine solche Wanderung vorzubereiten, den Plan zusammenzustellen, das Gefühl der Verantwortlichkeit gibt seiner Gedankenwelt eine neue gesunde Richtung. Die Pflicht, auf diesen Touren zu leben wie die

Knaben, zu schlafen, zu essen wie sie, stets frisch und zu ihrer Verfügung zu sein, stählt seine Selbstbeherrschung.

Ganz besonders wünschenswert ist es, daß der Lehrer mit seiner Klasse solche Fußwanderungen in den Ferien unternimmt. Wie lernt er jeden einzelnen Schüler dabei kennen, viel besser als auf dem üblichen Massenausflug, den einmal im Jahre die ganze Schule gemeinsam unternimmt. Wie ganz anders geben sie sich auf einer mehrtägigen Tour, an der die Beteiligung freiwillig ist, die Kecken und die Schüchternen, die Sparsamen und die Verschwender, die Streitsüchtigen und die Friedliebenden, die Kriecher und die Herrennaturen. Wieviel schneller gewinnt er ihr Vertrauen und ihre Zuneigung, wenn sie ihn mit ihnen fröhlich, für sie fürsorglich sehen.

Der hohe Wert dieser Wanderfahrten kann daher gar nicht zweifelhaft sein. Um so mehr ist es zu beklagen, daß die Gelegenheit zur Teilnahme an solchen Ausflügen für Kinder aller Stände bisher nur in wenigen großen Städten sich bietet. Überall sollte die Wanderlust ihren Einzug halten, überall sollten Einrichtungen bestehen, daß die Kinder etwa in allen Ferien ungefähr drei Tage hinausziehen könnten, um sich körperlich und geistig zu stählen. Natürlich müßte die Teilnahme freiwillig sein. Mehr als bisher sollte man dabei auch der Mädchen gedenken, denen ein frohes Wandern ohne übermäßige Anstrengung und Ermüdung geradeso zu gönnen ist wie den Knaben, und für die solche Ausflüge um so wünschenswerter wären, als sie durch ihre meist ruhigeren Spiele zum Schaden ihres Körpers selbst im Verhältnis weit weniger Bewegung haben als die Jungen. Lehrerinnen und sonstige Leiterinnen, die aus Freude an diesem Treiben die Führung übernehmen würden, würden sich zahlreich finden.

Und nicht nur für die Großstadtkinder dürfte man in dieser Beziehung sorgen. Gerade den Kindern aus kleinen Städten und vom Lande könnte man hier viel Nutzen bringen; denn diese verstehen es noch weit weniger als die Kinder aus größeren Städten, sich offenen Auges umzublicken, Schönes zu bemerken, Neues, Unbekanntes zu sehen. Wie sehr ließe sich ihr Gesichtskreis erweitern, wenn sie unter kundiger Führung eine Wanderung unternähmen, am besten eine solche, auf der sie auch einen größeren Ort, einen historisch berühmten Platz und dgl. berühren. Die Anregung, die ihnen auf solchem Ausflug unter richtiger Leitung zuteil werden kann, ist viel wichtiger, gesünder, reizt die Phantasie weniger und regt die Gedanken mehr an, als wenn man die Kinder — wie dies neuerdings vorgeschlagen ist — für einige Tage in die Landeshauptstadt schickt, wo durch die verwirrende Menge der neuen Eindrücke, die der jugendliche Geist aufnehmen soll, ein Bild das andere verwischt, so daß sie nur wenig Gewinn nach Hause bringen.

Natürlich darf dies Wandern nicht übertrieben, nicht zum Sport werden, der statt Erholung Anstrengung, statt Erfrischung zu neuer Arbeit Ermattung bringt und die Gedanken von der nächstliegenden Pflicht ablenkt. Aber solche üblen Folgen können gar nicht aufkommen, wo die Wanderungen nicht allzu häufig — wie oben angedeutet vielleicht in allen Ferien je einmal — unternommen werden und unter verständiger Leitung, die die Leistungen dem Können der Beteiligten anpaßt und das „Kilometerfressen" nicht für das Wichtigste an dem Unternehmen hält. Bleiben die Jugendwanderungen in solchen Grenzen, so sprechen Gründe genug für ihre immer weitere Ausdehnung auch auf die Kreise, die bisher davon ferngehalten wurden, auf die Knaben und die Mädchen in Stadt und Land.

HEIDELBERG A. LASCH

SCHÜLERNOTEN UND PLATZORDNUNG IN DER SCHULE

VON P. HOCHE

Leider spielen auch heute Schulzeugnisse und Rangordnung in vielen Schulen und im Elternhause noch eine viel zu wichtige Rolle. Viele Schüler leben von Vierteljahr zu Vierteljahr unter dem dumpfen Druck und Streben, am Quartalsschluß vor allen Dingen eine möglichst gute Nummer nach Hause zu tragen. Die Eltern schlagen auch sofort das Zensurheft auf, wenn ihr Sproß die Tür geöffnet hat, um schwarz auf weiß zu sehen, was ihr Sohn, ihre Tochter unter „Brüdern", unter „Schwestern" wert seien. Und davon hängt dann vielfach in den Ferien die gehobene oder gedrückte, die heitere oder traurige Stimmung ab, die dem braven Kinde oder dem faulen Sünder das Heim zum Himmel oder zur Hölle macht. Ist das etwa eine unzutreffende Behauptung? Ich meine nicht. Und schon das wäre Grund genug, uns einmal vom Standpunkte einer vernünftigen Erziehung kritisch mit dem Gegenstande der Schulnoten zu beschäftigen. Wir werden dann gleich sehen, daß diese Sache eine ernstlichere Beobachtung verdient, als es auf den ersten Augenblick wohl nur scheint.

Wie kommen die Schülerzensuren zunächst zustande? Zum großen Teil werden sie sicher auch heute noch nach den schriftlichen Probearbeiten festgestellt. Daneben kommen außer den schriftlichen Arbeiten auch noch die mündlichen Leistungen in Betracht. Vielfach sind es gerade recht gewissenhafte Lehrer, die stets das Notizbuch in der Hand haben, um jede Arbeitsleistung des Kindes sofort zu buchen, damit ihrem Gedächtnis nur ja nichts zu einer gerechten Beurteilung entfalle. Dabei mag ja bei dem Lehrer allein der gute redliche Wille vorhanden sein, das Kind nur richtig zu bewerten, allein gerade dieses Verfahren, das beständige Zensieren, gereicht dem Kinde sicher nicht zum Vorteil. Denn es wird sich nur dann so geben, wie es ist, wenn es sich unbefangen äußern kann. Schwebt ihm aber fortwährend die sichere Aussicht auf die Zensur vor der Seele, dann wird es mehr oder weniger aufgeregt werden, sein Gemüt wird beunruhigt, es verliert die Fähigkeit, seine Gedanken nur allein auf den verlangten Gegenstand zu richten und zu sammeln, und leistet deshalb schließlich etwas Mangelhaftes, während es im Grunde genommen die Sache doch vielleicht gut versteht. Wie ungerecht ist dann das Ungenügend, das der Lehrer vielleicht in sein Buch einträgt!

Und dann, wieviel Zufälle spielen bei der Erteilung einer Note mit! Vielleicht ist der Schüler gerade an dem Tage körperlich leidend, vielleicht ist es ein einziger verbindender Gedanke, der ihm entfallen, gerade im entscheidenden Augenblicke entfallen ist. Und wie kann der Lehrer ferner die Grenze zwischen Fleiß und Begabung immer genau ziehen? Und doch sind alle diese Punkte mit ins Auge zu fassen, wenn die Zensur zutreffend ausfallen sollte. Jeder gewissenhafte Lehrer wird daher selbst zugeben, daß die gewöhnlich erteilten Noten noch lange kein richtiges, gerechtes Bild von dem Schüler geben können. Eng verbunden mit dem Erteilen der Zensuren ist die Festsetzung der Platzfrage. Wieder wimmelt's von Zufälligkeiten, die eine gerechte Rangordnung nach den Leistungen geradezu unmöglich machen. Da gibt es zunächst Haupt- und Nebenfächer, die verschieden bewertet werden. Es kann nun einer ein Durchschnittsmensch in allen Fächern sein, ein anderer wird ihm doch nicht „über" kommen, weil er vielleicht in einem Hauptfach eine schlechtere Nummer hat, obgleich er aber in einem sogenannten Nebenfach etwas ganz Besonderes leistet. Und doch, wird der letztere den Durchschnittsschüler später in der Schule des Lebens vielleicht nicht um vieles, vieles hinter sich lassen? Denn es ist ein Glück, daß es einseitig begabte Menschen gibt, sie leisten in der Regel in dem, was ihre starke Seite ist,

später meist etwas Vorzügliches. Und wo das Fachlehrersystem herrscht, da ist eine einheitliche Würdigung des Schülers von vornherein ausgeschlossen, da ist sie ein Unding. Die Gründe liegen auf der Hand. Aber die Platznummer kann überhaupt keine sichere Gewähr für die Leistungen eines Schülers geben. Die Klassen, überhaupt kleine, sind nicht alle gleich. Der erste Schüler in einer Abteilung von minderbegabten Kindern kann immer noch hinter dem mittelsten einer guten Klasse zu sitzen kommen.

Aber leider klammern sich Eltern, Onkel und Tanten nur zu viel an die bloße Platzzahl der Kinder. Die gilt ihnen oft als untrüglicher Wertmesser. „Mein Junge ist der erste, folglich muß er auch der Tüchtigste von allen sein", denkt manche Mutter in verzeihlichem Stolz, „nun muß aber auch krampfhaft gearbeitet werden, daß er es auch bleibt", schließt sie im stillen weiter. An und für sich ist ja die stete Aufmunterung zur Arbeit gewiß etwas recht Lobenswertes; aber hier kommen doch auch noch andere Fragen mit in Betracht. Werden die Kinder durch solche „Platzangst" nicht übermäßig zum Ehrgeiz angestachelt. Lehrt man sie dadurch nicht selbst, nur nach äußeren Erfolgen zu trachten und diese am begehrenswehrtesten zu finden? Sicher ja. Es kann aber kein gesunder Zustand sein, weder im Volksleben noch in der Schule, wenn bei vielen die Anspannung der besten Kräfte nur geschieht, um nur einen solchen äußerlichen Gewinn zu erstreben.

Und dann die gesundheitliche Seite bei der Frage. Unsere heutige Zeit weist schon sowieso kein so starkes gesundes Geschlecht auf wie frühere Zeiten. Viele Kinder sind nervös veranlagt, aus Vererbung — oder werden es schließlich durch die Erziehung und besonders auch dadurch, daß sie fortwährend unter dem Druck stehen, daß in der Schule alle ihre Äußerungen sofort zensiert werden. Das muß ja eine kindliche Seele hindern, sich unbefangen, frei zu entfalten, es muß eine Beunruhigung des Gemütslebens notwendig eintreten, es muß die Furcht als ein lähmendes Mittel den Erfolg beeinträchtigen und die Freudigkeit — die doch auch die Gesundheit fördert — bannen. Noch mehr werden aber bei dem Kinde diese Nachteile hervortreten, das durch das Verhalten seiner Eltern dahin gedrängt wird, auf nichts mehr als auf gute Noten zu sehen, wenn dazu noch das Haus schließlich selbst von einem nervösen Geiste durchweht wird.

Und meist leiden die guten, braven Schüler unter dem Benotungssystem am meisten. Denn sie nehmen sich jeden Mißerfolg doppelt zu Herzen, während faule Kinder auch durch Versetzen auf untere Plätze und durch eine schlechte Nummer nicht zu kurieren sind. Ihr Ehrgefühl wird aber im Gegenteil nur noch mehr abgestumpft, denn sie gehören eben zum „Bodensatz" der Klasse und meinen schließlich, als solcher weniger leisten zu brauchen.

Also fort aus der Schule mit der Platzordnung und mit dem vielen Zensieren! Wohlgemerkt! Es soll nicht jegliches Zensieren vermieden werden, aber das noch häufig vorkommende Übermaß. Einzelne Probearbeiten, besonders in Schulen mit vielen Schülern, sind durchaus nicht zu verdammen, da durch sie der Standpunkt einer Klasse recht gut beleuchtet wird; aber die Platzordnung nach Kenntnissen könnte durchweg abgeschafft werden. Gewiß soll es ja das Haus erfahren, wie es in der Schule um die Kinder steht. Dazu genügen aber doch schließlich halbjährliche und jährliche Zeugnisse, die der Lehrer durch unauffällige Beobachtung und den innigen Verkehr mit seinen Schülern gewonnen hat. Und vor allem ist die mündliche Aussprache zwischen Eltern und Lehrer das beste Mittel, sich über die Eigenheiten des Kindes zu verständigen.

Gewiß, die Schule soll eine Stätte ernster, aber auch froher Arbeit sein, und die Eltern sollen die Arbeitslust ihrer Kinder möglichst fördern; aber Zensuren

und Rangordnung nach Kenntnissen sind dazu nicht die rechten Belebungsmittel. Das gilt für Schule und Haus in gleicher Weise. In der Schule muß es einmal der Stoff sein, der das Interesse der Schüler vollständig gefangen hält, zum andern die Persönlichkeit des Lehrers, die die Kräfte des Kindes zu frischer, froher Tätigkeit auslöst. Trotzdem bleibt für das Kind noch manche Schularbeit übrig, die sein Leben nicht gerade versüßt – das viele Auswendiglernen, das Arbeiten in solchen Fächern, für welche es weder Fähigkeit noch Anlage hat – wollen wir ihm denn die Arbeit in Haus und Schule auch noch unnötig verbittern?

MORALUNTERRICHT IN ENGLAND

In den letzten Jahren hat sich in England die Meinung immer mehr Bahn gebrochen, daß die Bildung des Willens und des Gemüts das letzte Ziel der Erziehung und des Unterrichts sein muß, daß die intellektuelle Schulung und die technische Fertigkeit zwar sorgfältig zu entwickeln sind, aber doch immer der Bildung eines zuverlässigen, freimütigen Charakters untergeordnet werden müssen. Als Beweise für das Wachsen dieses Gedankens können folgende Ereignisse angesehen werden: Die Gründung der Moral Instruction Ligue 1898 die Ermutigung, welche dem Moralunterricht von vielen Schulbehörden in England und Wales entgegengebracht wird; die günstige Haltung, welche die Presse allen Versuchen dieser Art gegenüber eingenommen hat; ferner die Aufnahme der moralischen Unterweisung als eines Unterrichtsfaches in das Unterrichtsgesetz von 1906 und nicht zuletzt die Literatur, welche sich die Aufgabe stellt, das nötige Material für diesen Unterricht zu beschaffen.

In dem Unterrichtsgesetz von 1906 heißt es z. B.: Der Moralunterricht muß einen wichtigen Bestandteil des Lehrplans jeder Elementarschule bilden. Er wird entweder bei passenden Gelegenheiten in der täglichen Wiederkehr der Fächer oder systematisch mit stufenmäßigem Aufbau erteilt. – Das Thema jeder Lektion soll in beiden Fällen sittliche Eigenschaften behandeln: Mut, Wahrhaftigkeit, Reinheit an Geist, Körper und Rede, Liebe zu ehrlichem Spiel, Güte den Schwachen gegenüber, Freundlichkeit gegen Tiere, Mäßigkeit, Selbstverleugnung, Liebe zum Vaterland, Achtung vor dem Schönen in Kunst und Natur. Die Unterweisung soll an die Kinder unter Berücksichtigung ihrer tatsächlichen Umgebung in Stadt und Land herangebracht und durch Erzählungen, Gedichte, Zitate, Sprichwörter, geschichtliche Beispiele so lebendig wie möglich gestaltet werden.

Da das Ziel solchen Unterrichts die Bildung des Charakters und der Lebensgewohnheiten ist, muß man sich an das Gefühl und die Persönlichkeit der Kinder wenden. Nur wenn die natürliche moralische Selbstverantwortlichkeit der Kinder angeregt wird, kann eine moralische Unterweisung Früchte bringen.

Die Einführung zu dem Gesetz empfiehlt den direkten, systematischen, stufenmäßigen Moralunterricht.

An literarischen Hilfsmitteln erschien zuerst 1885 F. W. Hockwoods vierzig Lektionen unter dem Titel: Notes of Lessons on Moral-Subjects. Fräulein Loïs Bates' Story Lessons on Character-building and Manners, erschienen 1900 und waren für Kleinkinderschulen bestimmt. Im Jahre 1902 gab Hugh H. Quilter ein Buch heraus mit dem Titel Onward and Upward, welches die Tatsachen der Geschichte und der Evolution als eine Quelle moralischer Belehrung benutzte. A. J. Waldgrave veröffentlichte 1904 a Teachers Handbook of Moral Lessons. Im Jahre 1905 erschien Alice M. Chestertons Garden of Childhood.

F. J. Gould veröffentlichte 1899, 1903 und 1904 drei Bände: The Children's Book of Moral Lessons, von denen der erste Band bereits in mehrere Spra-

chen übersetzt wurde.*) Dazu ließ er 1906 The Children's Plutarch erscheinen, sowie einen Band Geschichten, betitelt: Life and Manners, die der Schoolmaster aufs wärmste empfiehlt und von denen The Teachers Aid sagt, daß es die besten Geschichten seien, die jemals für diesen Zweck geschrieben wurden.

Außer diesen Veröffentlichungen, die nicht wenig dazu beigetragen haben, das Publikum, insbesondere die Lehrerwelt, mit dem Gedanken eines weltlichen Moralunterrichts vertraut zu machen, müssen wir auch der Veröffentlichungen der Moral Instruction Ligue gedenken, die durch unermüdliche Tätigkeit Propaganda macht für die Idee des weltlichen Moralunterrichts. Alle ihre Veröffentlichungen tragen in kurzer, knapper Form das Programm an der Spitze: „Einführung eines systematischen weltlichen Moralunterrichts und Bildung des Charakters Hauptziel des Schullebens. Nicht bloß läßt die Liga alljährlich eine Broschüre erscheinen, in der sie Bericht erstattet über den Fortschritt des Moralunterrichts, sie bringt auch alle drei Monate ein Vierteljahrsheftchen heraus, in dem sie Mitteilungen bringt über Versammlungen, Versuche, literarische Neuerscheinungen usw. Sie läßt ferner Pamphlete und kleine Blättchen drucken und verteilen, in denen sie in kurzer, knapper Weise über strittige Fragen aufklärt und Informationen erteilt. Da sind zu erwähnen: Der Moralunterricht in der Klasse; Warum der Moralunterricht systematisch sein soll? Ist Moral lehrbar? Unsere zukünftigen Bürger; Lehrpläne für den Moralunterricht usw.

*) F. J. Goulds Moral for Children ist jüngst ins Arabische übersetzt und in Kairo erschienen. Auch wurden Teile des Buches in die Sprache der Bewohner Ceylons übersetzt, um in die von der Regierung für den Unterricht bestimmten Lesebücher aufgenommen zu werden.

Der Erfolg der Liga ist der, daß die Regierung sie in ihren Bestrebungen unterstützt, und daß gegenwärtig von mehr als fünfzig Schulbehörden in Grafschaften, Städten und Flecken der Moralunterricht in der Schule eingeführt ist.

Zum Schluß sei noch erwähnt, daß die Liga dabei ist, ein Buch zusammenzustellen, in welchem sie ein Material bietet, das von Lehrern an öffentlichen Volksschulen, die in direkter oder indirekter Weise Moralunterricht erteilen, gesammelt worden ist. Sie gibt in einem Aufruf der Meinung Ausdruck, daß der Durchschnittslehrer, wenn er Kenntnis hätte von der Art des Unterrichts der besten Männer des Standes, dem Beispiel dieser Männer folgen würde. Darum hat sie einen Aufruf erlassen an alle die Lehrer, welche in irgendeiner Weise, durch irgendwelche Mittel bei ihrem Unterricht und ihrer Erziehung ethische Ziele verfolgen, die günstigen Resultate an die Zentralstelle, 6 York Buildings, Adelphi, London WC., einzusenden. Die Liga hofft auf diese Weise, ein vorzügliches Material in die Hände zu bekommen, aus dem das beste in dem oben erwähnten Buche für die Hand der Lehrer zusammengestellt werden soll.

HAMBURG G. HÖFT

RUNDSCHAU

INDIVIDUELLE SPRACHENTWICKLUNG

Noch einmal: wann sprechen wir richtig? Und wieder genauer: wann spreche ich richtig? Oder: wie bin ich zu der Sprache gekommen, die ich jetzt für richtig halte, so wie ich zu jeder andern Zeit meine Sprache für richtig gehalten habe? Das Beispiel wird belehrend sein, weil es ein ganz alltägliches Beispiel ist und ganz persönlich und darum sicher gut beobachtet.

Ich bin Ende der vierziger Jahre im Nordosten Böhmens geboren. Dort lernte ich — nach Landesbrauch — zuerst ein paar tschechische Worte; mit den Kindern bis zum dritten Jahre sprechen auch deutsche Eltern tschechisch, weil die Amme eine Tschechin ist. Dann lernte

ich Deutsch; von meinem Vater, der ohne eigentliche Sachkenntnis sehr viel auf gebildete Sprache hält, ungefähr die Gemeinsprache der Deutschböhmen mit einem leisen Zug nachgeahmter österreichischer Armeesprache; von der Mutter das Deutsch meines Großvaters: viele veraltende Wort- und Satzformen prächtiger altfränkischer Prägung (er stammte aus dem vorigen Jahrhundert), dazu einige jüdische Worte und Klanggewohnheiten, endlich alamodisches Einflicken französischer Zierformen. Wir hatten dann einen Hauslehrer: er lehrte uns in harter Aussprache ein charakterloses „Reines Deutsch", das in Böhmen übliche. Ich sagte: „ohne dem", „am Land", ich zweifelte nicht daran, daß „Powidl" ein deutsches Wort sei. Es folgte die Zeit des Gymnasiums; die Lehrer unseres Piaristengymnasiums waren im ganzen unwissend, ungebildet, überdies fast ohne Ausnahmen Tschechen, die uns ein abscheuliches Slavischdeutsch bewußt und unbewußt beizubringen suchten. Ich bemerke, daß ich hier natürlich – es wäre ebenso unmöglich wie langweilig – unterlassen habe, all die Dienstmädchen und Straßenkinder, oder auch nur die Geschwister und Verwandten aufzuzählen, die meine Individualsprache mitgebildet haben; ebenso unterlasse ich es, auf die Schulkameraden einzeln hinzuweisen, die jetzt und später – selbst durch mich beeinflußt – mich wieder beeinflußten. Nur um die großen Züge ist es mir zu tun, und schon da wird man spüren, daß die Individualsprache unbeständig ist, wie ein Luftatom in der Atmosphäre und doch immer an seiner richtigen Stelle ist.

Inzwischen hatte ich literarische Neigungen gefaßt, etwa seit meinem sechzehnten Jahre. Seitdem bis auf den heutigen Tag habe ich tausende und abertausende Bücher gelesen, oft mit dem bewußten Streben, die richtige Sprache aus ihnen zu lernen. Jedes Buch muß auf mich gewirkt haben wie ein Mensch, mit dem ich je ein Wort gewechselt habe.

Ich habe seit derselben Zeit, teils allein, teils mit anderen, fremde Sprachen gelernt; jeder fremde Satz muß mein Sprachgefühl beeinflußt haben.

Ich habe auf dem Gymnasium wie alle mich bemüht, aus dem Lateinischen genau, das heißt falsch, ins Deutsche zu übersetzen und mir so gewiß wie alle anderen die lateinische Periode noch mehr angewöhnt, als ich sie schon in den deutschen Mustern vorfand.

Ich habe auf der Universität Jura studiert und eine große Anzahl Worte in ihrer juristischen Bedeutung vornehmlich zu verstehen mir angewöhnt, dazu eine gewisse Sicherheit im Distinguieren.

Ich habe um diese Zeit angefangen, autodidaktisch Philosophie zu treiben, und habe oft jahre- und monatelang den Gedankenkreis und damit den Sprachgebrauch eines bestimmten Philosophen zu dem meinigen gemacht.

Ich bin nach Berlin übergesiedelt, habe da eine ostpreußische Frau genommen und ein Kind erzogen, das berlinisch sprach. Von beiden habe ich unbewußt und bewußt Worte und Wortfolgen angenommen. Vorher war es in Prag ein Kreis von Professoren und ihren Frauen gewesen – sie stammten zufällig aus der Rheingegend –, die sich bewußt und unbewußt meiner Sprache annahmen.

Ich habe als Schriftsteller eine Zeitlang die Geschichte der deutschen Sprache studiert, und wie weit Historie wirksam ist, war sie wirksam. Ich trieb als Vorstudium zu diesem Werke jahrelang Sprachwissenschaften, und während ich Stoff sammelte, mußte die Form notwendig von dem Inhalt selbst beeinflußt werden. Ja, während des Niederschreibens wuchs die Skepsis gegenüber der Sprache so sehr, daß die Form am Ende wohl wieder das Ergebnis beeinflußt hat und umgekehrt. –

Ich hoffe klar gemacht zu haben, was mir noch die Richtigkeit der Sprache sein kann.

Die Richtigkeit unserer Gedankenwelt ist nur dann vorhanden, wenn wir von

der Wirklichkeitswelt richtige Sinneseindrücke hatten und so in unsern Begriffen einen Vorrat richtiger Erinnerungen besitzen. Wir wissen, daß es schlecht bestellt ist um diese Richtigkeit der Gedankenwelt, daß jeder einzelne Begriff notwendig etwas Schwankendes, Übelhaftes hat, und daß dieser Fehler sich bei der Verbindung der Begriffe nur noch steigern muß. In diesem Sinne allein ist uns die Richtigkeit der Sprache eine ernsthafte Angelegenheit. Die richtige Sprachform – nach Laut und Grammatik – ist zwar Gegenstand besonderer Wissenschaften, sie ist aber für den Fortschritt der menschlichen Erkenntnis im allgemeinen so gleichgültig, wie die Frage des Gigerls, ob „man" in diesem Frühjahr enge oder weite Hosen trage.

Der Gigerl meint sich und seine Genossen, wenn er „man" sagt; jeder Mensch ist so der Mittelpunkt – wirklich der Mittelpunkt – eines besondern Kreises, in welchem „man" richtig spricht. Und wir alle stehen daneben noch in anderen Kreisen richtiger Sprachform und nicht nur, daß wir jeder richtig sprechen, wir sprechen sogar jedesmal richtig, so oft wir auch verschieden sprechen.

Fritz Mauthner, Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Bd. II. S. 174ff. Stuttgart 1901. Cottasche Buchhandlung Nachf.

HAUSLEHRERBESTREBUNGEN

Die Hauslehrerbestrebungen gehen von der Überzeugung aus, daß der menschliche Geist in derselben Weise erforscht werden muß, wie die Naturvorgänge erforscht werden. Der tiefinnere Unterschied dieser beiden Arten von Vorgängen soll damit in keiner Weise geleugnet werden, nur das Erforschungsverfahren soll gleich sein: Wir wollen die Vorgänge möglichst da wahrzunehmen suchen, wo sie sich lebendig abspielen. Erst wenn uns das gelungen ist, erst dann vermögen wir auch die Spuren richtig zu deuten, die dereinst lebendige Vorgänge irgendwo zurückgelassen haben. – Wenn man also die Entwicklung des Menschengeistes wirklich durch Beobachtung kennen lernen will, so muß man den Blick auf lebendige Geister richten, die sich wirklich entwickeln. Und das sind eben unsere Kinder. Nicht aus der Art und Weise, wie die Zeitalter der griechischen und römischen Literatur aufeinanderfolgen, sondern aus der Art und Weise, wie aus dem Geistesleben des zweijährigen Kindes das des vierjährigen, des sechsjährigen, des achtjährigen, des zehnjährigen wird, daraus allein kann man die Entwicklung des menschlichen Geisteslebens kennen lernen.

Aber nur wenn man es kennt oder wenigstens irgendwie bemüht ist, es kennen zu lernen, nur dann kann man es fördern. Und umgekehrt: Wenn es einem durch Einwirkungen auf Grund bestimmter Beobachtungen gelingt, das Geistesleben wirklich nachweisbar zu fördern, dann ist eine hohe Wahrscheinlichkeit dafür vorhanden, daß die Beobachtungen richtig waren.

Das Beste und vielleicht das Wichtigste an den Hauslehrerbestrebungen ist: Wir zwingen dem Kinde gar keine Sprache auf, suchen im Gegenteil nach besten Kräften die Sprache des Kindes kennen zu lernen.

Wir können am Kinde nicht nur die Entwicklung der Sprache, sondern auch die Entwicklung der Erkenntnis bis zur vollständigen Weltauffassung beobachten. Die Hauslehrerbestrebungen verlangen, daß wir nicht mit einem fertigen System von Kenntnissen an die Kinder herantreten und dann die Kinder zwingen, sich von diesen Kenntnissen ein bestimmtes Durchschnittsmaß anzueignen; die Hauslehrerbestrebungen wollen die Auswahl der für das Kind nötigen Kenntnisse und die Art, wie das Kind sie sich aneignen will, aus dem geistigen Verkehr mit den Kindern ermitteln. Im Sinne der Hauslehrerbestrebungen bestimmt jedes Kind selbst, was es lernen will und wieviel es lernen will.

Allerdings muß man auch das andere Stück der Hauslehrerbestrebungen dagegenhalten: Dem Kinde darf auf keine vernünftige Frage die Antwort verweigert werden, die der Gefragte nach seinem besten Wissen geben kann.

Die Sache kann jetzt auch nicht mehr mit der einfachen Einrede der Unmöglichkeit abgetan werden. Es ist neuerdings von dem Herausgeber des „Hauslehrers" eine Versuchsanstalt, die Hauslehrerschule, gegründet worden, in der aller Unterricht nach diesen Grundsätzen erteilt wird. Die Schüler, nahezu 30 der verschiedensten Altersklassen, sind täglich eine Stunde zum Gesamtunterricht vereinigt, wobei nur über solche Sachen verhandelt wird, die die Schüler selbst vorbringen, und der Lehrer nur als Versammlungsleiter dient. Und neben diesem Gesamtunterricht werden für einzelne Fächer die Kurse eingerichtet, die die Schüler selber verlangen. Es stellt sich dabei heraus, daß dringendes Verlangen nach all den Gegenständen vorhanden ist, die auf unseren öffentlichen Schulen gelehrt werden — nicht bei jedem Schüler für alle Gegenstände, aber jedenfalls bei jedem Schüler für mehr Gegenstände, als er in irgendeiner bestimmten Lehranstalt zwangsweise lernen müßte.

Und dann zeigt es sich auch, daß das Interesse der Kinder sich sehr stark auf Dinge richtet, die man mit Unrecht von dem Unterricht an unseren öffentlichen Schulen ausschließt. Die Kinder haben durchweg lebhaftes Interesse an politischen und volkswirtschaftlichen Dingen.

Wenn es also gelingt, für Kinder verständlich auch solche Sachen wie Politik und Volkswirtschaft darzustellen, von denen man es früher nie für möglich gehalten hat, so ist damit schon an einer Stelle der Beweis geliefert, daß wir auf dem Wege der Hauslehrerbestrebungen etwas leisten können, an das man sich früher nie gewagt hätte.

> Berthold Otto. Die Hauslehrerbestrebungen, eine neue Grundlegung der geistigen Entwicklung, s. Dokumente des Fortschritts. April 1908. (Georg Reimer, Berlin.)

BÜCHER

SELBSTANZEIGE

Was die Zeiten reiften. Gedichte aus acht Jahrhunderten. Ausgewählt und herausgegeben für Schule und Haus von der Literarischen Kommission der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Leipzig, R. Voigtländer. 300 S. Preis 1,80 *M.*

Eine neue Anthologie! War das nötig? So wird vielleicht mancher fragen, der die Ankündigung liest. Und auf den ersten Anschein hin, nicht so ganz mit Unrecht. An Gedichtssammlungen herrscht nachgerade kein Mangel; namentlich die letzten Jahre haben eine nicht geringe Anzahl ins Leben treten sehen. Aber bei näherer Prüfung werden sie ihre Meinung ändern müssen. Denn gerade aus der genauen Kenntnis des Vorhandenen faßten wir den Entschluß, eine neue Anthologie zu machen. Die meisten Sammlungen wenden sich begreiflicherweise an die Erwachsenen; ihnen das Beste aus einer oder mehreren Perioden der deutschen Literatur zu bieten, sind sie zusammengestellt worden. Für die Herausgeber kamen daher allein künstlerische Erwägungen in Betracht; sie brauchten keine Tiefe der Empfindung zu verwerfen, keine Stärke der Leidenschaft zu scheuen, sich keine stofflichen Begrenzungen zu ziehen; alle Lebensverhältnisse waren ihnen willkommen, sofern sie nur aus einer Dichterseele heraus gestaltet waren. Als Lehrer aber stellten wir uns eine andere Aufgabe: unsere Anthologie sollte ein Schul- und Familienbuch werden zur freien und gemeinsamen Benutzung von Eltern, Lehrern und Kindern. Da durfte sie nichts enthalten, was die einen vor

den andern verstummen oder erröten machte, weil das erst erwachende Verständnis für die Mannigfaltigkeit des Lebens, die erst im Werden begriffene sittliche Festigkeit und das Ringen um eine persönliche Lebensansicht junge Menschen vieles noch falsch auffassen und falsch werten läßt. Neben die literarische Beurteilung der Gedichte mußten daher noch pädagogische Überlegungen treten; besonders auf dem Gebiet der politischen und erotischen Dichtung mußte mit pädagogischem Takte ausgewählt werden, und Gedichte wie Die Wanderratten von Heine, Von unten auf von Freiligrath, Unter der Linde bei der Heide von Walther von der Vogelweide und Morgenklagen von Goethe durften wir nicht bringen. Auch durften die Gedichte nicht allzu sehr in die Tiefe des Gefühls und der Betrachtung hinabsteigen, wie Grenzen der Menschheit von Goethe und Sorgenvoll von Grillparzer, wenn sie mehr als bloße angenehme Gehörsempfindungen auslösen, also wirklich Wellen in der Seele der jugendlichen Leser werfen sollen, die das Strombett ihres Gefühls vertiefen und verbreitern. Aber absichtlich sind wir in dem letzten Falle nicht allzu strenge gewesen; der prüfende Blick des Erwachsenen wird hin und wieder ein Gedicht treffen, das ihm über die Kraft der Einfühlung, die der werdende Mensch besitzt, hinauszugehen scheint. Aber es kam uns darauf an, auch den reiferen Knaben und Mädchen einiges zu bieten, an denen sie ihre quellenden Kräfte versuchen können. Zu diesen Gedichten gehört auch Gefunden von Goethe. Wer es in seiner ganzen Tiefe ermessen will, darf nicht auf der kindlichen Stufe des Genießens stehen bleiben, auf welcher es rein märchenhaft erfaßt wird im Sinne von Elfen, die mit den Blumen leben und sterben, sondern er muß unter dem Symbol das Verhältnis des Mannes zur Frau erkennen. Je nach den Erfahrungen und dem Gewinn, den man aus ihnen gezogen hat, wird der eine es früher, der andere es später verstehen lernen; eine scharfe Grenze ist hier schwer zu ziehen, und so glauben wir, daß der tiefere Sinn des Gedichts auch schon Mädchen in ihren letzten Schuljahren ahnend aufgehen kann. Daran ist allerdings bei der Auswahl festgehalten, der Kern des Gedichtes muß von jugendlichen Lesern erkannt werden können; an ein Ausschöpfen ist natürlich nicht zu denken. Wer von uns will behaupten, daß er es vermöge? Wir finden in den Dichtungen doch immer und immer nur uns wieder, unsere kleine Welt von Erfahrungen, die wir gemacht haben, und das ist ja eben das Kennzeichen der echten Dichtung, daß sie auf hundertfältige Art zu unserem Herzen spricht, so daß Arme und Reiche an Lebenserfahrung aus ihr ihre Nahrung zu saugen vermögen.

In literarischer Beziehung erfolgte die Auswahl ohne Rücksicht auf landläufige Urteile, wie sie in Leitfäden für den Literaturunterricht und in alter Schulüberlieferung ausgesprochen sind, da es uns darum zu tun war, gegen gewisse Über- und Unterschätzungen vorzugehen. Überschätzt wurden und werden z. B. vielfach Rückert, Geibel, die sogenannten Freiheitsdichter und die Kirchenliederdichter, zu wenig als Lyriker anerkannt Günther, Hölderlin, Grillparzer; die Anthologie will daher sowohl nach ihrer positiven als negativen Seite verstanden werden; denn wir sind der Meinung, wirklich Wertvolles an keiner Stelle übersehen zu haben. Die Dichter sind in chronologischer Reihenfolge angeordnet; mit den Anfängen der überlieferten lyrischen Dichtung, mit den Strophen eines Kürenbergers, beginnt die Anthologie und sie endet mit Anzengruber, da wir nur unter den bereits gestorbenen Dichtern ausgewählt haben, und zwar aus Rücksicht auf unsere ältere Sammlung Vom goldenen Überfluß, die nur aus Dichtern des 19. Jahrhunderts und lebenden Dichtern zusammengestellt worden ist. Wir haben davon abgesehen, biographische Notizen beizufügen, vor allem aus dem

Grunde, weil uns dieses Gedächtniswerk für die Einfühlung in Gedichte, die nicht nach literarhistorischen, sondern nach künstlerischen Erwägungen ausgewählt wurden, mehr störend als förderlich erscheint. Freilich ist es wahr, daß selbst die größten Kunstwerke, da sie auch Geschöpfe ihrer Zeit sind, historisch genossen werden müssen, sollen sie voll genossen werden; aber die Lyrik ist von aller Kunst am zeitlosesten, da sie ihre Wurzeln mehr in dem Menschen, als in seinen äußeren Zuständen hat, und die menschlichen Charaktere sich in ihren Grundtypen durch alle Jahrhunderte gleichgeblieben sind. Nur der sprachliche Ausdruck ist den zeitlichen Bedingungen unterworfen; er ist aber gerade von den großen Dichtern in einer Klarheit gestaltet worden, daß er von uns ohne Mühe in seiner ganzen Kraft erfaßt werden kann. Die Gedichte, die vor der Entstehung unserer neuhochdeutschen Schriftsprache entstanden sind, bilden freilich eine Ausnahme; doch sind sie im allgemeinen nicht viel schwerer als die Dialektdichtung der Gegenwart verständlich. Für ihre Erfassung findet sich das Notwendige im Anhang des Buches; für die Erfassung der andern Gedichte scheint uns die Reihenfolge zu genügen, die durch die Anordnung der Dichter gegeben ist.

HAMBURG GUIDO HÖLLER

Hausschatz deutscher Kunst der Vergangenheit. Herausgegeben vom Jugendschriften-Ausschuß des allgemeinen Lehrervereins zu Düsseldorf.

Diese Folge von Neudrucken großer Griffelkunstwerke aus unserer Vergangenheit wurde im Juni 1906 mit der Herausgabe von Dürers „Unser lieben Frauen Leben“ eröffnet. Da es inzwischen gelungen war, für eine Fortsetzung des Unternehmens die nötigen buchhändlerischen Unterlagen zu schaffen, konnten die folgenden Hefte regelmäßig in vierteljährigen Zwischenräumen erscheinen, so daß bis jetzt acht Hefte vorliegen, deren Inhalt hier kurz angegeben sei:

2. Heft: Aus Rembrandts Radierungen, zweiundzwanzig der schönsten Bilder und Landschaften des Amsterdamer Meisters in originalgroßen Faksimile-Nachbildungen. Mit einer Lebensbeschreibung Rembrandts von Severin Rüttgers. (Ein zweites Rembrandtheft folgt im nächsten Jahre.)

3. Heft: Lukas Cranachs Meisterholzschnitte. Neunzehn Blätter aus der Frühzeit des Meisters zumeist aus der Legende und der heiligen Geschichte, Blätter voll kindlich süßer Märchenstimmung, besonders das Blatt „Ruhe auf der Flucht mit dem Engeltanz“ voll tiefromantischer Versonnenheit. Die Einleitung schrieb Dr. Benno Rüttenauer.

4. Heft: Hans Holbeins d. J. Totentanz, Faksimilenachbildung der ersten Baseler Ausgabe. Das Heftchen ist von Dr. Jaro Springer herausgegeben und eingeleitet. Die Einleitung zeigt durch eine kurze Betrachtung der Geschichte der Totentanzbilder, was Holbein aus diesen losen Anfängen geschaffen hat. Von dem ideellen und historischen Gehalt dieser vierzig Blätter brauche ich wohl nicht zu reden.

5. Heft: Aus Albrecht Dürers Kupferstichen, 22 der schönsten gestochenen und radierten Blätter, darunter die bekannten: Madonnen, Bauernbilder, Ritter, Tod und Teufel, Melancholie, Hieronymus. Die Blätter sind chronologisch geordnet, und das gibt dem Kundigen einen glücklichen Einblick, was Dürers Kupferstiche für die Bemeisterung der formalen Aufgabe der deutschen Kunst bedeuten.

6. Heft: H. S. Behams Planetenfolge und J. Stimmers Lebensalter, 17 Blätter aus der Spätzeit der deutschen Renaissance, die Dr. W. Niemeyer mit einer feinsinnigen Abhandlung über das tragische Ende der deutschen Kunst am Ausgang des 16. Jahrhunderts neu herausgab. Beide Folgen, namentlich Beham, sind kulturhistorisch sehr interessant.

7. Heft: Aus den Radierungen des Adriaen van Ostade. Aus den fünfzig radierten Blättern dieses liebenswürdigen Niederländers hat der Unterzeichnete die schönsten herausgelesen und stofflich geordnet, auch eine Einleitung zur Einführung des Laien in die Welt der niederländischen Sittenbildmaler dazu geschrieben.

8. Heft: Albrecht Dürer, Das Leiden Christi (sog. große Passion), zwölf Faksimilenachbildungen der Originalholzschnitte, mit einer Einleitung und Bildbetrachtungen von E. Hakon.

Als 9. Heft erscheint im Juni: Aus den Radierungen des Daniel Chodowiecki. Fernere Hefte bringen Auswahlen aus den Werken der sogenannten Kleinmeister, aus den Büchern Maximilians I., aus frühdeutschen und niederländischen Landschaftern: Schongauer, Dürer, Holbein und der Meister des Hausbuches werden noch mehrmals vertreten sein. Eine der nächsten Veröffentlichungen bringt eine Auswahl von Handzeichnungen alter Meister mit einer Einführung von Dr. Jaro Springer.

Bis jetzt sind etwa zwanzig Hefte vorgesehen. Bei Bestellungen auf die ganze Reihe kostet jedes Heft nur achtzig Pfennige, Einzelhefte kosten 1,20 M. Die Ausstattung ist so gut und geschmackvoll, daß die Drucke des Hausschatzes in der Fachpresse und von Liebhabern das höchste Lob erhalten haben. SEVERIN RÜTTGERS

Arthur Bonus, Isländerbuch. I. Sammlung altgermanischer Bauern- und Königsgeschichten. Herausgegeben vom Kunstwartverlag. München 1907. Georg D. W. Callwey.

Aus dem Vorwort: Wenn man nun die echten Germanen in diesen Isländergeschichten antrifft, kann zunächst eine Enttäuschung daraus entstehen. Es ist sogar zu wünschen, daß es dazu komme, und daß die romantisch-sentimental-pathetische Stimmung, in der wir in bezug auf unsere Urvergangenheit leben, sich nicht als zu stark und für die Wirklichkeit undurchdringlich erweise. Im andern Falle würden uns diese Geschichten den Dienst nicht tun, um deswillen sie hier vorgelegt werden, uns aus dem Bann der Phrase zu reißen, die für uns alles durchtränkt hat, was „germanisch" oder „deutsch" mit Betonung heißt. Es ist doch so, daß wir die Worte kaum noch hören mögen, und daß wir in Verlegenheit sind, was für Bezeichnungen wir brauchen sollen, wenn wir einmal sachlich von den mitgebrachten Eigenschaften unserer Rasse sprechen wollen. Dafür aber, daß die ältesten und am meisten unerkannten Rasseeigentümlichkeiten unseres Volkes sachlich, wenn auch nicht im wissenschaftlichen, so doch im ethischen Sinne des Wortes erkannt werden, spricht nicht wenig. Wer nämlich in stetiger Begeisterung über sie ist, kann ziemlich sicher sein, daß er sie mit dem verwechselt, was er gewohnt ist, für besonders hehr und großartig zu halten, und daß er auf diese Weise gerade das am weitesten verfehlt, was er sucht, eine Bereicherung und einen Ausgangspunkt für bodenständige Lebensauffassung. —

Bei alledem ist natürlich vorausgesetzt, daß sie überhaupt an uns die Wirkung erreichen, die sie auf Ibsen übten, nämlich daß sie uns nicht wie literarische Kuriositäten berühren, sondern wie Verständigungen über den eigentlichen Geist unserer Rasse, der als solcher auch in uns ist.

Wir werden nicht eher zu freier menschlicher Bildung noch zu einem kräftigen Nationalstolz gelangen, als bis wir begriffen haben, daß beim liebevollen Verstehen und Erklären der vaterländischen Vergangenheit schließlich mehr herauskommt als beim Bemängeln. Treitschke.

LEKTÜRE, PERSÖNLICHKEIT, STIL

VON HEINRICH WOLGAST

Wer liest, nimmt Vergangenes auf. Nun wollen wir aber das Kind durch produktive Tätigkeit entwickeln. Die Schule und alle Bildungsarbeit hat sich lange genug auf die Überlieferung der Kultur an die aufwachsende Generation beschränkt. Nun soll das Kind zu seinem Recht kommen. Es soll aus sich herauswachsen, und wir wollen nicht mehr aus ihm machen, als was in ihm steckt.

Die Frage der Lektüre gewinnt von diesem Punkte aus eine veränderte Bedeutung. Ob die Auffassung, diese oder jene Bücher müsse man gelesen haben, um auf Bildung Anspruch machen zu können, jemals in der pädagogischen Literatur vertreten worden ist, soll hier nicht untersucht werden. Sicher ist, daß eine derartige Meinung in der populären Fassung des Bildungsbegriffs noch heute in weiten Kreisen vertreten ist. Ich glaube, wir müssen mit dieser Meinung so schroff wie möglich brechen. Sie hat uns viel Bildungsheuchelei und der Jugend viel Qual gebracht.

Es wäre vielleicht zu untersuchen, ob nicht um der Überlieferung der Kultur willen die allgemeine Kenntnis gewisser Hauptwerke verlangt werden muß, und ob demnach nicht die allgemeine Verbindlichkeit eines Kanons weniger erstklassiger Werke zu fordern ist. Dichtungen – um diese allein kann es sich hier handeln – sind erst dann Kulturwerte, wenn sie in der Seele eines Menschen Gestalt gewinnen. Der zwischen zwei Buchdeckel eingeschlossene Drucksatz ist so tot und unwirksam wie der Stein auf der Landstraße. Erst wenn die Gestalten des Buches vorgestellt, die Gedanken nachgedacht und die Gefühle und Stimmungen, aus der Haft der schweigenden Buchstabensymbole befreit, von einem Menschen nachempfunden werden, ist ein Lebendiges, das Kunstwerk, da. Es kommt alles darauf an, daß und in welchem Grade die Dichtung von der Seele des Lesers oder Hörers nachgeschaffen wird. Ein Leser, der dazu nicht fähig ist, scheidet für die Übermittelung der Kultur in diesem Punkte aus. Auch der geistige Saftstrom wird nur durch lebendige aufnahmelustige Zellen und Gefäße weitergeleitet. Mit Zwang ist gar nichts zu erreichen. Die Sache muß ganz der freien Neigung, der selbständig zugreifenden Kraft anvertraut werden. Und sie ist nirgends besser aufgehoben. Wer kann ermessen, wieviel Stockung im Saftstrom der

Kultur durch die „Behandlung" unserer klassischen Dramen und Epen auf den höheren Schulen mit ihrer „verekelnden" Wirkung eingetreten ist? Daß ein Schüler „Hermann und Dorothea" oder den „Tell" nicht kennen lernt, ist kein Unglück, aber daß sie ihm „verwiderlicht" werden (wie Liliencron für sich bezüglich des Goetheschen Epos gesteht) ist schlimm. Da ist es besser, die Überlieferung unserer Kulturgüter auf wenige empfängliche Herzen zu stellen.

Und es werden aller Erfahrung nach nicht einmal wenige sein. Die Freiheit vertausendfacht die Möglichkeiten. Nun wird die Neigung, anstatt auf die paar Dutzend des Kanons beschränkt zu sein, auf Hunderte von klassischen Dichtungen auseinandergehen. Die wenigen Bücher werden weniger Leser, dafür aber um so empfänglichere haben, und viele andere Bücher werden nun auch ihre empfänglichen Leser haben, die ihren Geist aus der Haft des Buches befreien und weitertragen. Wahlfreiheit in der Lektüre macht die Kulturüberlieferung, anstatt sie zu gefährden, sicherer und reicher.

„Lies nie etwas anderes, als was dir gefällt," hat schon Emerson als eine Hauptregel für die Lektüre aufgestellt. Wer die Dinge von der neuen Pädagogik aus betrachtet, wird nichts Befremdliches an dieser Regel finden. Auf Kinder angewendet, besagt sie nur das eine, was immer und immer wieder betont werden muß: daß nur das zum geistigen Wachstum taugt, was der Natur der Kinder entspricht. Es läßt sich darüber streiten, ob nicht schon zur Übung der kindlichen Willenskräfte gewisse, der Neigung zuwiderlaufende Arbeiten gefordert werden müssen.

Für die Lektüre von Dichtungen darf dieser Gesichtspunkt sicher nicht in Frage kommen. Hier, wo alles auf ein liebevolles Versenken ankommt und wo der interesselose Genuß der vornehmste Zweck ist, kann die asketische Methode keinerlei Berechtigung haben.

Nun kann die Neigung des Kindes auf schlechte Bücher gehen. Unsere Beobachtungen über die Ursachen, die so manches Kind zur Schundliteratur greifen lassen, sind ganz mangelhaft. Es läßt sich vermuten, daß eine ungeordnete Erziehung, die im rechten Augenblick versäumt, die rechte Lektüre zu bieten, das meiste Unheil anrichtet. Es liegen Beobachtungen vor, nach denen Kinder nie in die Versuchung gekommen sind, minderwertige, stofflich reizende Bücher zu lesen, obgleich die Gelegenheit sich genugsam bot. In diesen Fällen war aber immer dafür gesorgt worden, daß neben reichlicher Betätigung in Spiel und Arbeit gute und angemessene Lektüre zur Hand war, wenn der Sinn des Kindes darnach stand. Die Wahlfreiheit des Kindes muß selbstverständlich eine durch den guten Geschmack gezogene Grenze finden. Darüber braucht nichts weiter gesagt zu werden. Dann aber beginnt eine Arbeit, die noch gar nicht ernstlich in Angriff genommen ist. Es wird für Eltern und Erzieher eine Aufgabe sein, für das Kind, das ihnen jeweilig zur Erziehung anvertraut ist, die rechte Meinung der natürlichen Neigung und

Anlage auszuforschen. Mit leise tastender Hand müssen die Anfänge, gewissermaßen die Ansatzstellen neuer Bildung festgestellt werden, damit man weiß, wohin der Weg geht und in welcher Richtung die pädagogische Handreichung sich zu betätigen hat.

Die pädagogische Literatur läßt uns hier vollständig im Stich. Sie bietet keine Nachweise über die Entwicklungsgeschichte der verschiedensten Kindercharaktere. Daß in diesen Entwicklungsgeschichten die Lektüre oft den allerwichtigsten Einfluß geübt hat, wissen wir. Aber noch nirgends sind die Tatsachen kritisch beleuchtet und psychologisch ausgebeutet worden. Jeder Erzieher muß die Arbeit von vorn beginnen und für seinen besonderen Fall die Maßnahmen treffen. Er muß fast immer dem Instinkt des Kindes vertrauen; aber es wäre gut, wenn dem Instinkt immer Gelegenheit geboten wäre, zu ergreifen, was gerade nottut.

Wir proklamieren die Freiheit in der Erziehung, weil wir den eigentümlichen Wert des Individuums so hoch stellen. In der Freiheit sollen die Kräfte sich freimachen, daß sie imstande sind, in ihrer Eigenart wirksam zu sein. Es fragt sich, ob dazu ein so rezeptives Verhalten, wie es bei der Lektüre statthat, beitragen kann. Es liegt auf der Hand, daß auch schon beim mechanischen Lesen die zugreifenden und gestaltenden Kräfte tätig sind. Je vollkommener die Mechanik des Lesens spielt, desto mehr treten sie zurück, und bei der großen Mehrzahl der Menschen, die bloß zu ihrer Unterhaltung lesen, ist das Lesen nur noch ein passives Aufnehmen. Die Darstellungen des Kinematographen muten den Augen der Zuschauer mehr Arbeit zu als der Unterhaltungsroman der Phantasie des routinierten Lesers. Beide sind so gut aufeinander eingestellt, daß der Vorstellungsverlauf ganz mühelos ist. Die Stoffe, die Entwicklung, die Situationen, die Gedanken und Stimmungen, auch die Sprache – alles ist so konventionell, daß der anspruchslose Geist sich immer auf gewohnten Wegen fühlt, wobei er sein völliges Genügen findet.

Anders bei Dichtungen, die einem originalen Geiste entsprossen sind. Hier soll Ungewöhnliches, noch nie Dagewesenes nachgeschaffen werden. Menschen und Situationen verlangen nicht nur einen wachen Geist, sie verlangen eine Phantasie, die in gewisser Weise der dichterischen verwandt ist. Um ein Extrem zu nennen: Wem Mutter Natur eine Phantasie gegeben hat, die das Detail verschmäht und nur an kühnen Bildern, an einem großen Zuge Befriedigung findet, der wird die unendlich stille und sanfte Kleinmalerei eines Stifter nicht ertragen. Der bequeme Leser der Unterhaltungslektüre fühlt sich einem ursprünglichen Dichterwerk gegenüber beunruhigt oder ohnmächtig. Seine Phantasie erlahmt bald an den ungewohnten, fremd anmutenden Stoffen, vielleicht auch an der Darstellung, die so ganz anders ist als die in den Unterhaltungsblättern übliche. Für den ernsten und ernst zu nehmenden Leser aber ist hier die Gelegenheit, seine schaffenden Kräfte zu betätigen. Das Nachschaffen der vom Dichter geschauten Gebilde ist eine in der Menschen-

natur gegebene Kraft, deren Ausbildung nicht weniger Anspruch auf Beachtung hat als die der ursprünglich schaffenden Kräfte. Wenn das Kind in seiner Lektüre so geführt wird, daß jedes neue Buch die nachschaffende Kraft von neuem aufruft, so reiht sich die Lektüre damit ein unter die Mittel der neuen Pädagogik.

Es liegt in dieser Auseinandersetzung aber zugleich ein Fingerzeig für den Leseunterricht. Er muß nicht nur darauf ausgehen, die Kinder das Gelesene verstandesmäßig aufnehmen zu lehren, sondern alles Gewicht darauf legen, daß es auch mit der Phantasie erfaßt und mit allem Detail klar und stark vorgestellt werde. Die Gewohnheit, beim Lesen die Phantasie intensiv zu betätigen, muß dem Kinde so eingepflanzt werden, daß Lesen ihm nie ein müheloses Vergnügen ist, sondern wie das Spiel ein Tun und Genießen zugleich.

Mit dem Lesen als dem bloßen Sammeln von Vorstellungen und Gedanken verbindet sich ein neues Moment der Aktivität, wenn laut gelesen wird. Für den Leser selbst füllen sich die blassen Schemen seiner Phantasie mit Blut und Farbe, wenn die laute Stimme die Vokale und Konsonanten der Wörter als sinnvolle Elemente ertönen läßt und wenn die Bewegung der Rede die Gefühle und Stimmungen begleitet und ausdrückt. Aber auch die Rücksicht auf den Zuhörer, den das laute Lesen eigentlich fordert, läßt eine Reihe von Momenten energischer Kräfteentfaltung hervortreten. Den geistigen Kontakt herzustellen und zu erhalten, erfordert ein Beachten und Beobachten des Zuhörers, ein Anbequemen und Einstellen, auf seine Art zu hören, und zu reagieren, daß im Vorlesen in der Tat ein großes Maß gestaltender Kraft zur Anwendung kommen kann. Auch hier bietet sich der Schule noch ein großes Feld zum Beackern.

In den Kern der Frage nach dem Verhältnis der Lektüre zu der neuen Pädagogik kommen wir aber erst, wenn wir den Einfluß der Lektüre auf das Werden der Persönlichkeit in den Kreis unserer Betrachtung ziehen. Wenn wir von der Persönlichkeit reden, denken wir in erster Linie an den Intellekt und den Willen. Diese Begriffe geben aber nur den Rahmen für einen Komplex von Kräften, deren Ausbildung das ergibt, was wir Persönlichkeit nennen. In dem Maße, als die in der Anlage gegebenen Kräfte bei ihrer Ausbildung in ihrer Eigenart erhalten bleiben, kommt die Persönlichkeit zur Ausprägung. Darum ist die Wahlfreiheit in der Lektüre von so großer Bedeutung. Nur was der Eigenart gemäß ist, soll gelesen werden. Daß dabei das Sittliche, überhaupt das Kulturgemäße, immer Voraussetzung ist, braucht nicht erst gesagt zu werden. Bücher, die mit Neigung, vielleicht gar mit Begeisterung gelesen werden, wirken tiefer und nachhaltiger selbst auf die erkennenden Kräfte als Bücher, deren Lektüre lediglich unter dem Zeichen des Zwanges steht. Und gar in den Fragen, die den Dingen in der Tiefe nachgehen, wo die Hypothese und der Glaube die Entscheidung treffen! Was wir von dem

großen Zusammenhang der Dinge oder von dem Zusammenhang unseres Selbst mit den Dingen halten, das entscheidet sich immer nur nach den Winken und Nachweisen, die von vertrauter Seite kommen. In Weltanschauungsfragen lassen wir uns nicht beraten, wenn wir uns im Gegensatze fühlen. Den meisten Menschen sind für ihre Weltanschauung die Bücher weit wichtiger gewesen als die Menschen. Das gilt namentlich von denen, deren häuslicher Kreis ein tieferes geistiges Leben entbehrte. Für die Erziehung der breiten Volksschichten ist darum der Geist der Bücher von viel größerer Bedeutung als der Geist der Familie oder des Umgangskreises. Das ist ein Grund mehr für die Schule, mit allen Mitteln die Lektüre guter Bücher zu lehren und an vertrauten Umgang mit ihnen zu gewöhnen.

Wie weit durch das Lesen die Willenskräfte beeinflußt werden können, ist eine alte Streitfrage. Die ganze moralische Jugendliteratur beruht auf der Annahme, daß das im Buche vorgeführte Beispiel sowohl in der lockenden als in der abschreckenden Form den Willen des Lesers zu lenken vermag. Heute, wo den angeborenen Trieben und Neigungen ein viel größerer Einfluß auf den Charakter zugeschrieben wird als früher, sind wir wenig geneigt, dem Beispiel einen absoluten Wert zuzuerkennen. Es kann sich immer nur um Förderungen oder Hemmungen einer Entwicklung handeln, die im wesentlichen durch andere Dinge vorgezeichnet und bedingt ist. Ein gutartiger Junge wird auch durch die blutigsten Schauergeschichten nicht zum Mörder; wohl aber können sie der gewalttätigen oder gar krankhaft veranlagten Natur die Impulse zu Mord und Totschlag geben. Auch im Guten wirkt nur das Beispiel, das von geachteter oder geliebter Seite kommt. Diese Tatsache spricht ebenfalls zugunsten der Wahlfreiheit in der Lektüre. Die Gestalten und Schicksale des Buches wirken um so mehr als eine Erfahrung des Lebens, je lebensvoller sie sind. Das ist eine tröstende Erkenntnis: Der Dichterling und der Schundskribent können nie so viel Unheil anrichten, als der Dichter, auch in moralischer Hinsicht, Heil bringt. In der Literatur geht die Ohnmacht mit dem Bösen, die Kraft mit dem Guten. Der Held, den sich das Kind aus seiner Lektüre erkürt, wird vielleicht nur selten als Muster fürs eigene Tun und Handeln genommen. Aber er ist der vornehme Freund, das geliebte Ideal, dessen Umgang in eine höhere Sphäre hebt, neben dem das Kind sich aufreckt und in eine Haltung zu bringen sucht, die nur ja dem Helden nicht zur Unehre gereicht.

Dies innere Straffen als Wirkung der Lektüre ist vielleicht der wertvollste Gewinn des Lesens. Es fließt nicht bloß aus dem Verkehr mit dem Helden und aus der Verehrung für ihn, sondern aus der beglückenden Wirkung eines guten Buches überhaupt. Darin besteht wohl die moralische Wirkung der Kunst in erster Linie. Das Nachschaffen und Nachempfinden des Kunstwerks als der Schöpfung eines höher gearteten, gottbegnadeten Menschen gibt uns selbst einen leisen Nachklang der Schaffensseligkeit. Ein Reichtum der Ge-

sichte, Gedanken und Gefühle entquillt in unserm Innern unter unserer eigenen Mithilfe. Wer wollte sich dieser Fülle unwert zeigen? Die Seele fühlt sich erhoben und geweitet; das Schöne, das sie so ganz füllte, hat sie geweiht und geheiligt. Das Gemeine und Niedrige darf ihre Schwelle nicht betreten. Wohl aber sind die guten und großen Gedanken willkommen. Die Wünsche und Strebungen erhalten ein neues Licht und neue Antriebe.

Das alles sind Wirkungen, die eine Dichtung als Kunstwerk macht, ganz abgesehen von den Stoffen und Gedanken, die sie vorträgt. Die moralische Qualität eines Buches steckt nicht in den Stoffen und ganz und gar nicht in der moralischen Absicht des Verfassers, sondern in der rein künstlerischen Sphäre.

Der Wert der Lektüre für die Bildung der Persönlichkeit ist damit keineswegs ganz umrissen. Die Persönlichkeit schöpft ihre Nahrung, ihre Bildungselemente aus den verschiedensten Quellen, und demgemäß ist auch ihre Art und die Art ihres Wachstums hundertfach verschieden. So mannigfaltig wie das Leben ist auch die Lektüre; auch aus ihr strömen die Quellen hundertfach verschieden und aus hundert Richtungen den Wurzeln der Persönlichkeit zu.

Die neue Richtung in der Pädagogik will die Persönlichkeit aber keineswegs zur Hauptsache aus dem Milieu erklären oder gar aufbauen. Die selbsteigenen Kräfte in ihrer Wirkung auf die Umgebung sind das Primäre. Ausdrucksfähigkeit ist darum ein wichtiges Teilziel der neuen Erziehung. Es dürfte sich verlohnen, den in engster Beziehung zur Lektüre stehenden Ausdruck, den Stil, hinsichtlich seiner Abhängigkeit von der Lektüre einer kurzen Betrachtung zu unterziehen.

Das Wort: „Der Stil ist der Mensch“, erfassen wir erst ganz vom Standpunkt der neuen pädagogischen Bestrebungen aus. Wir legen auf den freien und unbehinderten Ausdruck des Innenlebens das größte Gewicht. Wir freuen uns jetzt der kindlichen Sprache, wir proklamieren ihr natürliches Recht und verabscheuen die pedantische Herrschaft des korrekten Schuldeutsch, das so viel eigenes Leben im Kinde ertötet hat. Wir pflegen den freien Aufsatz nicht allein als eine sprachliche Übung, sondern ebensosehr als ein Mittel, die Persönlichkeit, den inneren Menschen, wachsen und sich gestalten zu lassen. Erst wenn es gelingt, die Ausdrucksfähigkeit des Kindes unverletzt aus sich heraus zu entwickeln, wie die Pflanze sich aus dem Keim entwickelt, kommt das Buffonsche Wort vom Stil ganz zu seinem Recht. Es gilt dann nicht bloß für geistig hochstehende Menschen, für die es geprägt worden ist, sondern für jeden, der sich unbehindert hat entwickeln können. Jetzt vernichtet die oft schon am ersten Schultage einsetzende Korrektur die sprachliche Unbefangenheit des Kindes; der Zwang der vollständigen, nach korrektem Schriftdeutsch geformten Antwortsätze tötet die natürliche Entwicklung der Sprechsprache, und der vorbereitete, wohl gar in den Schnürleib der Disposition eingezwängte Aufsatz über unkindliche Themen erzeugt einen unpersönlichen farblosen Stil, der, anstatt den behandelten Dingen und der je-

weiligen Situation angemessen zu sein, mehr einem Gewande gleicht, das wahllos jedem Gegenstande übergehängt wird. Man findet das Buffonsche Wort in jeder Anleitung für den Aufsatzunterricht zitiert, und doch hat man es nie zur Richtschnur genommen.

Die Sprache ist etwas zwischen den Menschen (Mauthner), und der Zwang, dem andern verständlich werden zu müssen, garantiert eine gewisse Gleichheit und allgemeine Verbindlichkeit ihrer Formen. Aber gerade die deutsche Sprache gestattet eine große persönliche Freiheit, und daß jeder Deutsche von dieser Freiheit mündlich und schriftlich Gebrauch zu machen versteht, sollte Ziel und Stolz der deutschen Pädagogen sein.

Über die physiologischen Bedingungen der individuellen Spracheigenheiten sind wir nicht orientiert. Sie sind ein Gegebenes, das zu modifizieren immer nur in beschränktem Maße möglich sein wird. Aber innerhalb dieser Schranken liegt zugleich die ganze Bildungsarbeit, soweit sie positiv ist; und was den Stil betrifft, so ist die Lektüre vielleicht das wichtigste Mittel zu seiner Entwicklung.

Die Lektüre beeinflußt den Stil zunächst genau so weit, als sie die Persönlichkeit beeinflußt. Ein durch neue Lebensgebiete und Gedankenkreise bereichertes Innenleben gibt auch neue Ausdrucksmöglichkeiten. Daß die Möglichkeit zur Wirklichkeit werde, ist eine Sache des Mutes, vielleicht auch ein wenig des Temperamentes. Den Mut zu stärken vermag die Lektüre, wenn sie uns mit einer starken und eigenartigen Dichterpersönlichkeit bekannt macht. Als ich Gustav Falke einmal nach dem literarischen Einfluß fragte, den Liliencrons Lyrik auf ihn gewonnen, sagte er: „Liliencron hat mir Mut gemacht.“ Den Mut, seine eigene Sprache zu reden, mußte bisher mehr oder weniger jeder Deutsche erst durch einen Zufall gewinnen; die allermeisten kamen ihr ganzes Leben nicht dazu. In dem Maße, in dem der Leser die Autoren seiner Lektüre aus ihrer Sprache als besondere Menschen erkennen und schätzen lernt, in dem gleichen Maße wächst sein Mut, auch seinen Gedanken eigene Form zu geben. Es ist im Leseunterricht (im höheren Sinne) eine wichtige Etappe, die Schüler die Eigenart eines Autors erkennen zu lassen. Diese Erkenntnis beginnt bei Äußerlichkeiten, den Stoffen, dem Lokal, der Zeit; das letzte und schwierigste ist die Sprache. Und doch prägt sich die Eigenart des Dichters hier am feinsten und zuverlässigsten aus. Für den Literaturfreund ist es nicht schwierig, an einem Sätzchen den Autor zu erkennen. Soweit kommt ein Schüler selten; aber der Weg zu diesem Ziel muß in der Schule betreten werden. Erst dann ist die Macht des Stofflichen gebrochen, und das Literarische fängt an.

Die Dichtung als die Offenbarung einer Persönlichkeit erkennen und den Dichter nicht nur als den unterhaltenden Erzähler, sondern als eigenartigen Menschen lieb gewinnen, ist auch für den Stil von wesentlicher Bedeutung. Denn Liebe zur Eigenart anderer stärkt eigene Art.

Was uns an unseren Lieblingsschriftstellern in sprachlicher Hinsicht entzückt, das ist die völlige Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks. Wir haben das Gefühl, diese Situation, dieser Gedanke, diese Stimmung kann gar nicht vollkommener dargestellt werden. Damit ist uns eine Norm, vielmehr ein Ziel eingeprägt, das für unsere eigenen Äußerungen maßgebend ist. Wir werden uns bemühen, den darzustellenden Gedanken, die darzustellende Situation so ganz uns zu eigen zu machen, so ganz uns damit zu erfüllen, daß der völlig deckende Ausdruck dafür herausspringt.

Die direkte sprachliche Beeinflussung aus der Lektüre scheint mir von untergeordneter Bedeutung zu sein. Zwar sind Kinder, die viel lesen, meist sprachgewandter als andere; Worte und Wendungen bleiben im Gedächtnis haften und werden bei Gelegenheit angewandt. Dabei scheint es keinen Unterschied zu machen, ob die Kinder Gutes oder Schlechtes gelesen haben. Es ist ein so unpersönliches Auflesen und Wiederausgeben, daß der Gewinn nicht hoch anzuschlagen ist. Auch wir Erwachsenen ertappen uns wohl einmal, wenn wir längere Zeit denselben Autor gelesen haben, auf einer Wendung oder einer Konstruktion, die wie die Schablone über dem Jaquardschen Webstuhl unserm eigensten Gespinnst das Muster gibt. Aber diese angeflogenen sprachlichen Eigenheiten haften nicht; sobald der unmittelbare Bann des Autors gelöst ist, sind sie wieder davongeflogen.

Es möge mir gestattet sein, eine Erinnerung aus meiner eigenen Entwicklung hier zu erzählen. Mir war als Kind Gelegenheit gegeben, schon früh die Romane und Novellen in der „Gartenlaube", dem „Daheim" und andern Zeitschriften in großer Zahl zu verschlingen. Dabei entwickelte sich eine gewisse Geläufigkeit im schriftlichen Ausdruck. Meine Aufsätze zeigten einen glatten, aber durchaus unpersönlichen Stil. Noch lange war ich gewohnt, während ich die Sätze formte und feilte, auf die aus der Lektüre verbliebenen undeutlichen, leisen Klänge hinzuhorchen, die wie ganz blasse Schemen irgendwo in meinem Kopfe herumspukten und die mir nun die Normen und Formen für meinen eigenen Gedankenausdruck gaben. In meinen ersten Jünglingsjahren, als ich bewußt auf eine möglichst vollkommene Sprache losarbeitete, lebte ich unter Bauern von einer Ausdrucksweise, deren Anschaulichkeit, Treffsicherheit und charakteristische Schönheit mir gar nicht entgehen konnte. Da faßte ich den Entschluß, auch meinen mündlichen Ausdruck durch Übungen zu vervollkommnen. Ich versuchte, dies oder jenes wirkliche oder erdichtete Ereignis nicht im Verkehr mit Menschen, sondern still für mich in gutem Schriftdeutsch, wenn auch nach Kräften lebendig und drastisch, darzustellen. Ich fühlte bald das Unzulängliche dieser Übungen. Daß der Fehler in der Vereinzelung und in der bewußten Formung nach dunkel vorschwebenden Mustern der Schriftsprache steckte, blieb mir verschlossen. Was die Bauern in der unbewußten Anwendung natürlicher Mittel bei natürlich gegebenen Anlässen sich erwarben, wollte ich bewußt mit künstlichen Mitteln und bei

künstlich geschaffener Situation erreichen. Unverzagtes Untertauchen in den Verkehr mit Menschen wäre das richtige Mittel zum Ziel gewesen. So kam ich zu keiner normal gewachsenen Sprechsprache.

Ich wäre sicher in dem abgeblaßten Schriftdeutsch meiner Sprache stecken geblieben, wenn mir die Dichter nicht herausgeholfen hätten. Schiller als erster hob mich, sentimental und romantisch empfundene Lyrik schloß sich an. Dann aber kam Klaus Groth, dessen holsteinische Gegenwartspoesie den begeisterten Heimatschwärmer innerlich und tief beglückte wie noch keine Poesie. Später traten Spielhagen, Storm und Jensen hinzu. Als ich an Stifter, Keller, Fontane, C. F. Meyer kam, war mir längst das Persönliche in der Dichtung aufgegangen. Ich kam aus dem Denken in fremden Formen heraus. Das Horchen auf die Nachklänge der Lektüre hörte auf; ich begann, den Ausdruck aus dem völligen Versenken in den Gedanken und aus einer möglichst konkreten Vorstellung seiner Verhältnisse zu gewinnen, vor allem aber faßte ich den Mut, Eigenes in eigener oder doch als eigen empfundener Form zu geben.

Im Interesse einer unbehinderten Entwicklung der Persönlichkeit und ihres unverfälschten Ausdrucks in der Sprache ist vielleicht nichts wichtiger als eine verständige Lektüre. Es muß eine Technik des Lesens im höheren Sinne geschaffen werden. Das wäre fruchtbarer, als immer von neuem Leselehrmethoden auszutifteln. Wie das Kind das Lesen im elementaren Sinn lernt, ob durch Buchstabieren oder durch Lautieren, ist gegen das Lesenlernen im höheren Sinn unendlich gleichgültig. Um dies Lesen im höheren Sinn, d. i. das Sammeln, Ergreifen der Werte, die das Buch enthält, handelt es sich. In der Behandlung der Lesestücke ist auch eine ungeheure Masse von methodischer Kraft und Pfiffigkeit verbraucht worden. Was ist damit erreicht worden? Daß die Jugend ihr Lesebuch nicht mehr ansehen mag und daß sie mit der in acht langen Schuljahren erworbenen Lesefertigkeit nichts anzufangen weiß, als kostbare Stunden und Kräfte mit der Lektüre der Zeitung oder der Schund- und Schandliteratur zu vergeuden.

Das Problem, das gelöst werden muß, ist dies: Wie führen wir die Jugend, ehe wir sie ins Leben entlassen, zum verständnisvollen Lesen guter Bücher? Es wird die Lösung dieser eminent wichtigen Aufgabe fördern, wenn wir die Frage der Jugendlektüre unter Wahrung aller in heißen Kämpfen gefestigten Grundsätze einmal ganz „vom Kinde aus" erörtern.

Die seelische Entwicklung der Kinder, die zu erziehen dem Pädagogen obliegt, kann nur auf dem Wege der Erfahrung erkannt werden; es gilt also eine empirische Psychologie des Kindes, namentlich auch des Schulkindes zu schaffen, die der Pädagogik als Führerin dienen kann.

R. Gaupp, Psychologie des Kindes. Aus Natur- und Geisteswelt. 213. Bd. B. G. Teubner. Leipzig 1908.

DIE ZUKUNFT DES HUMANISTISCHEN GYMNASIUMS

VON MARTIN HAVENSTEIN

II.

Man unterscheidet bekanntlich bei den Worten und ihren Verbindungen die begriffliche Geltung und die Nebenvorstellungen und Gefühlswerte, die den Begriffswert umspielen. (S. hierüber das ausgezeichnete Buch von K. O. Erdmann, Die Bedeutung des Wortes, Leipzig 1900.) Zimmer und Gemach, Duft und Geruch, Lust und Wonne und Vergnügen, — alle diese Ausdrücke sind synonym. Sie können zur Bezeichnung desselben Gegenstandes oder derselben Erfahrung dienen. Aber jeder weckt andere Begleitvorstellungen und andere Gefühle in uns oder kann sie wenigstens jederzeit wecken, sobald sich die Aufmerksamkeit auf ihn richtet. Bleiben diese Nebenwerte auch gewöhnlich unbewußt oder unterbewußt, so sind sie doch in uns vorhanden. Sie bilden gleichsam ein feines, unsichtbares Gewebe in unserer Psyche, dessen wir meist nur dann gewahr werden, wenn es zerreißt. Die Zauberspinne, die es webt, ist das Sprachgefühl. Besitzen wir dies, so merken wir sofort, wenn der Dichter oder Schriftsteller einen falschen, schlechten Ausdruck gebraucht, d. h. einen Ausdruck, dessen Nebenvorstellungen und Gefühlswerte in den Zusammenhang der übrigen Worte nicht hineinpassen und das Gewebe zerreißen. Wir wissen ganz genau, und zwar instinktiv, daß an dieser Stelle Duft das rechte Wort ist und an jener Geruch.

Schon aus diesen wenigen Andeutungen ist klar, von welch außerordentlicher Bedeutung für die Sprache, vor allem für die dichterische Sprache, die Nebenvorstellungen und Gefühlswerte der Worte sind. Sie sind das Feinste an der Sprache, ihr Aroma gleichsam, ein zarter Schleier, der zitternd über den gröberen Begriffen und Vorstellungen liegt. Ohne diesen Schleier ist Poesie ein duftloser Strauß, ein Schmetterling ohne Flügelstaub, eine Frucht ohne Flaum. Nun ist es aber unbestreitbar, daß in einer toten Sprache, zumal wenn sie so lange tot ist wie die griechische, die Nebenwerte der Worte oft kaum noch festzustellen, geschweige denn dem Instinkte einzuverleiben sind. Nur der gelehrte Philologe, der die Literatur wirklich beherrscht, ist dazu imstande, und auch er nur bis zu einem gewissen Grade. Wir nehmen die Worte hin, wie sie dastehen, aber ob sie an der rechten Stelle stehen, und welches Spiel der Phantasie und des Gefühls sie wecken sollen und bei den Griechen auch wohl geweckt haben, das wissen wir nicht, und — was schlimmer ist — das fühlen wir nicht. Hier und da leuchtet es wohl einmal auf bei häufig wiederkehrenden, besonders klangvollen und bedeutungsreichen Worten, wie etwa dem Homerischen *ἠριγένεια*. Aber was will das besagen! Um griechische Verse zu genießen wie deutsche, dazu müßten wir ebenso instinktiv und ebenso sicher wie im Deutschen die Angemessenheit und Notwendigkeit jedes Wortes empfinden. Wir müßten imstande sein, die Ausdrucksweise zu be-

urteilen, und zwar auch wieder ganz sicher und ganz instinktiv und nicht im Gedächtnisse oder in Büchern herumsuchend. Man stellt sich auch wohl manchmal an, als ob man es könnte. Aber man täuscht sich. Man schließt aus dem Vorhandensein auf die Angemessenheit, man lobt die Worte und Wendungen Homers, weil sie Homer gebraucht, nicht aus dem Gefühl einer über Homer stehenden Notwendigkeit heraus. So aber müßte es sein, wenn wir fähig sein sollten, Homerverse zu genießen, wie wir deutsche Verse genießen.

Bei den Oden Pindars und den Chorliedern der Tragödie liegt es nahe, zu fragen, ob in ihnen der Ausdruck nicht unter der Schwierigkeit der Versform gelitten hat, ob er nicht bisweilen gequält und künstlich ist. Man sollte es meinen, wenigstens wenn man nach den Wahrnehmungen urteilt, die in der deutschen Dichtung zu machen sind. Aber was wissen wir! Uns können die Griechen alles vormachen. Ihnen gegenüber sind wir Kinder.

Mit dem Lateinischen steht es etwas günstiger. Einmal lernen wir es auf dem Gymnasium gewöhnlich weit besser als das Griechische, so daß wir es darin stets zu einem gewissen, mehr oder weniger kräftigen Stilgefühl bringen. Dann kommt ihm auch wohl ein wenig zugute, daß es in Deutschland einmal wirklich gesprochen worden ist. Endlich ist es für uns überwiegend als Prosa von Bedeutung, und in der Prosa spielen die Begleitvorstellungen und Gefühlswerte der Worte neben ihrem Begriffswert meist eine ziemlich bescheidene Rolle. Aber in gewissen Grenzen gilt das Gesagte natürlich auch vom Lateinischen, vor allem von der lateinischen Poesie. Nehmen wir hier als Beispiel den Anfang einer berühmten Ode des Horaz.

> Donec gratus eram tibi
> nec quisquam potior bracchia candidae
> cervici iuvenis dabat,
> Persarum vigui rege beatior.

Man ist geneigt, dies Liebeslied für schön zu erklären. Es strahlt eine bei Horaz nicht immer zu spürende Wärme aus und enthält eine Reihe anmutender Anschauungen. Auch haben wir natürlich an dem Singsang der Verse unsere Lust. Aber daß die Worte des Gedichts für uns leben wie die Worte eines Goetheschen Gedichtes, davon kann keine Rede sein. Ich wenigstens bekenne, daß ich von dem Gefühl der künstlerischen Notwendigkeit, das jedes Wort und jeden Satz eines guten deutschen Gedichtes mit dem Geflüster begleitet: so ist es, und es konnte nicht anders sein, und es ist schön so, — daß ich von diesem Gefühl den Versen des Horaz gegenüber keine Spur in mir entdecken kann. Meine Empfindung sagt mir nichts darüber, ob der Dichter sich nicht auch anders und vielleicht schöner hätte ausdrücken können. Fange ich aber an, darüber nachzudenken, so wird mir vieles fragwürdig. Warum sagt z. B. der Dichter im zweiten Verse gerade potior? Ist

dies ein edles Wort? Und ist es schön, daß es so weit von seinem Substantiv getrennt steht? Ist das nec quisquam am Platze? Ist es nicht steif und prosaisch? — Ich kann diese Fragen nicht beantworten, und wenn ich einen hochgelehrten Philologen fragte und die Auskunft erhielte, es sei alles schön und passend, was Horaz in der Ode sagt, das lasse sich beweisen, was hülfe es mir? Ich wäre nur um ein Wissen, oder vielmehr ein Glauben reicher, aber nicht um einen Genuß. Und darauf kommt es an.

Aus alledem ergiebt sich, daß die von Gelehrten und Schulmännern oft so übertrieben gerühmte Lust an der originalen Gestalt der antiken Literatur zu einem nicht geringen Teil auf Illusion beruht. Die Selbsttäuschung ist begreiflich. Was uns ernsthaft und dauernd beschäftigt, das beschenken wir ja immer mit unserem Besten. Wir legen unsere Lust und Liebe hinein und überschätzen es dann. In Wahrheit haben wir kein Recht, die Lektüre griechischer Verse in der Ursprache für einen Gipfelpunkt ästhetischen Genusses zu erklären, den jeder erklimmen müsse, der das gelobte Land der Poesie zu Gesichte bekommen und darüber mitreden wolle. Der Blick von diesem Gipfel ist nicht allzu gewinnbringend, und der mühsame Aufstieg zu ihm lohnt sich wohl nur für den, dem eine besondere Begabung die Mühe leicht macht, und auch für ihn vielleicht nur, wenn er auf dem einmal erklommenen Gebirge der antiken Literatur dauernd herumzuklettern und herumzuforschen gedenkt. Die übrigen tun besser, sich mit Übersetzungen zu begnügen. Sie gewinnen dabei entschieden mehr, als sie verlieren. Was geht denn durch die Übersetzung, die gute natürlich, von den Werten des Originals eigentlich verloren? Der Anschauungs- und Ideengehalt, also der Kern, gewiß nicht. Er ist ja im Grunde weder an die Ursprache noch überhaupt an die Sprache unlöslich gebunden. Wir gewinnen ihn stets, selbst in der Muttersprache, erst durch eine Übersetzung, nämlich durch die stille Tätigkeit der Phantasie oder des Verstandes, die in unserem Inneren die Worte in Bilder und Gedanken verwandelt. Bei sehr guter Kenntnis einer fremden Sprache vollzieht sich diese Verwandlung — das ‚Verstehen' — meist ohne Vermittlung der Muttersprache, also ohne Übersetzung im gewöhnlichen Sinne. Aber diese Übersetzung ist niemals unmöglich. Wenn wir auch das Gedachte oder das Geschaute in der eigenen Sprache oft nicht mit ebenso viel oder ebenso wenig Worten sagen können, wie es in der Ursprache geschehen ist, sagen können wir es doch immer, wenn wir nur ernstlich wollen und im Gebrauche der Muttersprache keine Stümper sind. Und wir müssen es sagen, wofern wir wirklich übersetzen wollen. Der Anschauungs- und Ideengehalt des Originals muß unter allen Umständen gewahrt bleiben. Eine Übersetzung, die das nicht leistet, die nicht dieselben Bilder und Gedanken in uns hervorruft wie das Original, ist eine falsche und daher stets eine schlechte Übersetzung. (Daß die beinahe unvermeidliche Verdeutschung des Gehaltes, von der ich oben sprach, keine „schlechte Übersetzung", sondern etwas anderes ist, versteht sich wohl von

selbst.) Wenn die deutschen Übersetzungen antiker Literaturwerke dieser ersten Forderung meist so wenig entsprechen, so liegt das daran, daß sie sich viel zu sehr bemühen, die äußere Form des Originals festzuhalten. Sie sind konservativ an der falschen Stelle. Die äußere Form muß dem Inhalt ohne Erbarmen geopfert werden, wo er das Opfer fordert. Und er fordert es sehr häufig. Wie in der Prosa der Satzbau, so muß in der Poesie meist der Vers- und Strophenbau in seiner ursprünglichen Gestalt daran gegeben werden. Was an seine Stelle zu setzen ist, darüber entscheidet das dichterische Formgefühl des Übersetzers, womit es freilich leider oft schlecht genug bestellt ist. Denn die Philologen sind selten dichterisch begabt, und die wirklichen Dichter haben gewöhnlich Besseres zu tun als zu übersetzen. Geht aber nur einmal der rechte Mann ans Werk, so zeigt sich gleich, daß der Verlust an äußerer Formschönheit zu verschmerzen ist. Dann und wann gelingt es wohl gar, das Metrum und die strophische Gliederung ohne Schädigung des Inhalts mit ins Deutsche herüberzuretten, so daß bei der Übertragung tatsächlich nichts weiter verloren geht als eben die alte Sprache, d. h. die deutsch ausgesprochene alte Sprache, deren halb fremdartiger, halb heimatlicher Klang es, wie wir sahen, mit dem ganz heimatlichen Klange der Muttersprache doch nicht aufnehmen kann. Aber auch die Änderung der Versform wird durchaus nicht immer als ein Verlust fühlbar. Das hat Wilamowitz mit seiner Übertragung des jambischen Trimeters der attischen Tragödie in unseren klassischen Blankvers vortrefflich bewiesen. Der Vers des Tasso ist für uns zweifellos etwas weit Schöneres als der des Ödipus und der Antigone, wie wir ihn lesen. Ähnlich sollte man mit Homer verfahren. Ihn in Hexametern zu übersetzen, wird wahrscheinlich nie völlig gelingen. Wir sind hier freilich in der ungünstigen Lage, daß der Vers unserer nationalen Heldendichtung dem der Homerischen Epen auch für unser Ohr formell nicht ebenbürtig ist. Aber in irgendeiner modernisierten Gestalt könnte er uns vielleicht doch den epischen Hexameter ersetzen. Und selbst wenn wir hier immer einen Verlust zu beklagen hätten, so würde uns eine sonst gelungene dichterische Übersetzung darüber zu trösten wissen. Denn sie würde etwas in sich tragen, was das Original für uns immer nur sehr unvollkommen enthalten kann und was für den Genuß sprachlicher Kunstwerke doch mehr bedeutet als die Schönheit der äußeren Form, nämlich das, was ich oben das Aroma der Sprache nannte. Erst die instinktmäßige Auffassung der Gefühlswerte und Nebenvorstellungen der Worte verleiht einer Dichtung in unserer Empfindung die volle Lebendigkeit, eine Lebendigkeit, die nicht nur in den größeren Teilen des dichterischen Organismus, den Gliedern und Muskeln, zu spüren ist, sondern auch in den Fasern und noch in jeder Zelle. Und darum ist, abgesehen vielleicht von einigen sehr gründlichen Kennern der alten Sprachen, die gute Übersetzung für uns mehr als das Original.

Man sieht, hier liegt eine Aufgabe für die Zukunft, eine sehr wichtige

Aufgabe: gute Übersetzungen zu schaffen. Wilamowitz hat sie mit Ernst verkündigt und selber einen guten Anfang gemacht. Denn die Übersetzungen, die wir haben, kann man mit wenigen Ausnahmen in ihrem Werte für uns gewiß nicht neben, geschweige denn über die Texte stellen, am allerwenigsten die Homerübersetzung von Voß, die außer der Klarheit und Natürlichkeit vor allem auch gerade den Duft und Schmelz der Sprache in seltenem Grade vermissen läßt. Vorläufig muß es daher bedenklich erscheinen, wenn man die höheren Schulen von den Texten auf Übersetzungen verweist. Aber die Zeit wird kommen, wo die Bedenken schwinden und wir aus den Prämissen unserer Geschichte den Schluß ziehen. Der Gang der Dinge selbst, der es dahin gebracht hat, daß wir die Alten nötig haben, ohne ihre Sprachen noch nötig zu haben, wird uns zwingen, die erwähnte Aufgabe anzugreifen. Und wenn auch nur ein Drittel von dem Fleiß und Talent, die jetzt bei der Erforschung des Altertums verbraucht werden, dazu verwendet werden wird, die alten Literaturen zu übersetzen, so wird uns im wesentlichen geholfen sein. Dann wird die Bildungsanstalt der Zukunft erstehen, das deutsche Gymnasium, auf dem die Werke der Griechen und Römer, die eine Hauptgrundlage unserer Kultur sind, auch eine Hauptgrundlage des Unterrichts sein werden, wie im alten Gymnasium, nur in verdeutschter Gestalt. Das alte Gymnasium aber wird zur Gelehrtenschule werden, auf denen die vorbereitet werden, die einen besonderen Hang zur Erforschung und Verdeutschung der antiken Welt haben. Das liegt noch in nebliger Ferne. Der nächste größere Schritt auf diesem Wege aber ist die Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts auf die Lektüre der alten Schriftsteller und die Beseitigung des grammatischen Betriebs der alten Sprachen, soweit er nicht zum Verständnis der Lektüre erforderlich ist.

Freilich würde gerade dieser Schritt nun wieder von vielen sehr beklagt werden, nämlich von allen denen, die von der Bereicherung des modernen Geistes durch die Schätze der antiken Literatur keine allzu hohe Meinung haben, eine um so höhere dagegen von dem formalen Bildungswert des altsprachlichen Unterrichts. Sie begründen die Notwendigkeit des bestehenden humanistischen Gymnasiums für die Allgemeinheit der Gebildeten damit, daß man durch das Erlernen der alten Sprachen, zumal des Lateinischen, auf eine unvergleichliche Weise denken lerne. Und das wäre gewiß etwas, wenn es nur wahr wäre. Aber man verwechselt dabei offenbar eine besondere Betätigung des Denkens mit dem Denken überhaupt und vergißt, daß „das Denken" eine abstrakte Größe ist, die nur als Begriff, als Wort existiert. In der Wirklichkeit gibt es nur an den Stoff gebundenes, durch den Stoff bestimmtes Denken. Genau genommen kann man überhaupt nicht „denken lernen", wie die formale Logik glaubte, sondern man kann nur einen gegebenen Stoff geistig beherrschen lernen. Und jeder Stoff stellt — in höherem oder geringerem Grade — seine besonderen Anforderungen an unsere Geisteskraft.

Der eine verlangt mehr Anschauung, der andere mehr Phantasie, der dritte mehr Fähigkeit zur Abstraktion. Bei diesem ist vor allem Gedächtnis nötig, bei jenem mehr Kombinationsgabe. Hier genügt ein äußerliches Zusammenrechnen von Einzelheiten, dort bedarf es eines Zusammenschauens, hier wieder einer begrifflichen Zusammenfassung. An diesen und ähnlichen Unterschieden liegt es, daß sich bisweilen die größte Begabung für ein Gebiet der Wissenschaft mit gänzlicher Unfähigkeit auf einem anderen verbindet. Ein ausgezeichneter Philologe kann ein erbärmlicher Mathematiker sein, einem bedeutenden Naturforscher kann jedes Verständnis für Geschichte fehlen. Das ist bekannt genug.

Es steht also keineswegs so, daß man mit der denkenden Bearbeitung eines Stoffes zugleich die aller übrigen lernte oder doch gut für sie vorbereitet würde. Wie weit die Beschäftigung mit einem Zweige der Wissenschaft dem Studium eines andern zugute kommt, das hängt von dem Grade ihrer Verwandtschaft ab. Die Mathematik ist eine Vorschule der Physik, aber nicht der Geschichte. In jedem Unterrichtsfach wird eine besondere Kraft oder eine besondere Gruppe von Kräften bevorzugt, und darüber werden andere Kräfte oder andere Gruppen von Kräften vernachlässigt. Der altsprachliche Unterricht ist davon keineswegs ausgenommen. Auch wenn wir ihn sehr gründlich betreiben, und gerade dann, ziehen wir mit ihm nicht schlechtweg denkende Menschen heran, sondern philologisch denkende Menschen. Mit der lateinischen Grammatik und Stilistik wird der Geist der Schülers in eine ganz besondere Richtung gedrängt, die ihn von anderen wertvollen Dingen weit entfernt. Das reflektierte Verständnis des sprachlichen Lebens wird sehr stark in ihm entwickelt, und damit gewinnt er gewiß auch etwas für die Erlernung anderer fremder Sprachen, aber nichts für die Mathematik, nichts für die Naturwissenschaften, nichts für die Geschichte und die anderen „ethischen Fächer“. Man wende nicht ein, daß er durch den altsprachlichen Unterricht Logik lerne, zu der die Grammatik ja gewisse Beziehungen hat. Denn es fragt sich zunächst, ob die Mathematik nicht bessere Gelegenheit zu logischen Belehrungen bietet. Dann darf man auch die Logik nicht überschätzen. Sie verhilft so wenig zum Denken wie die Ästhetik zum Kunstschaffen. Sie ist ein Denken über das Denken und erfordert daher eine ungewöhnliche Kraft zur Abstraktion, über die nicht jeder verfügt. Wer sie besitzt, der lernt aus der Logik gewiß etwas Rechtes, aber doch nichts anderes als eben — Logik, wie man aus der Mathematik nur Mathematik lernt. Die Bewußtheit der Denkoperationen erleichtert ihren Vollzug nicht, sie dient höchstens — wie immer die Bewußtheit — als negatives, kritisches Prinzip zur Aufdeckung und Vermeidung von Fehlern. Ebensowenig darf man wahrhaft positive Leistungen von dem reflektierten Verständnis der Sprache erwarten, das durch den altsprachlichen Unterricht gewonnen wird. Gut sprechen und schreiben lernt man allein durch Übung und durch Liebe zum Gegenstande. Die logische

Zergliederung der Sprache wirkt auf das Sprechen und Schreiben nur abmahnend und strafend wie das Dämonium des Sokrates. Die produktiven Kräfte werden durch sie eher gehemmt als gefördert. Auch schützt sie nur vor logischen Sünden, aber nicht vor Geschmacklosigkeiten. Und so fragt es sich, ob sie im ganzen mehr nützt oder schadet. Die Erfahrung spricht wohl nicht zu ihren Gunsten. Der Stil der Philologen steht nicht in sonderlichem Rufe.

Eins ist freilich nicht zu leugnen: durch den altsprachlichen Unterricht bekommt der Schüler einen Begriff von der Wissenschaft, die in der Universität seiner wartet. Er muß selbst tüchtig arbeiten, um zum Verständnis zu gelangen, und so beginnt er zu begreifen, wie verwickelt die Wirklichkeit und wie schwer das Erkennen ist, wieviel Geduld und Versenkung, Eifer und Besonnenheit, Vorsicht und Umsicht nötig ist, um über eine Sache richtig zu urteilen. Er entfernt sich damit von der naiven Kritiklosigkeit des gewöhnlichen Meinens und Urteilens und wird auf die Bahn des wissenschaftlichen Denkens gestellt. Aber diesen Dienst kann ihm jedes Unterrichtsfach leisten, das nicht als Nebensache und Spielwerk, sondern mit wahrem Ernst betrieben wird. Und ich meine, es gibt Gegenstände, die uns näher liegen als die alten Sprachen, um daran scharf beobachten und gewissenhaft urteilen zu lernen und einen Eindruck von den Methoden wissenschaftlicher Arbeit zu gewinnen. Allen voran die Natur, die gestern und heute und ewig gleiche und gleichmächtige und für uns Menschen gleichwichtige, diese Sphinx, die uns allerorten umlagert und uns mit ihren Rätselaugen ansieht. Wir würden schwerlich darauf verfallen, die alten Sprachen für das wertvollste Erziehungsmittel zur Wissenschaft zu erklären, wenn wir nicht im Banne der Tradition wären. Wenn aber vielfach die Universitätslehrer mit der Behauptung argumentieren, daß die Zöglinge des Gymnasiums die tüchtigsten und fähigsten Studenten seien, so mag das richtig sein. Aber es erklärt sich sehr einfach daraus, daß die Gymnasien immer noch für die vornehmsten Bildungsanstalten gelten und daher die begabtesten Schüler an sich ziehen.

Und so gibt es, wie mir scheint, für den Fortbestand des altsprachlichen Unterrichts an den allgemeinen höheren Bildungsanstalten eigentlich keine Gründe, sondern nur Ursachen. Er besteht, weil er bestand. Aber die Ursache wird einmal ihre Kraft verlieren, und er wird nicht mehr bestehen.

DEUTSCHER AUFSATZ AUF DER UNIVERSITÄT

VON FRIEDRICH v. DER LEYEN

II.

Ich gebe nun eine Liste der Themen, die ich selbst in verschiedenen Semestern auf der Universität München verteilte. Diese soll nicht als etwas ganz Neues oder als Musterliste gelten, sie bringt unter den Aufsätzen manchen alten Bekannten, andere Themen scheinen vielleicht zu originell, andere wieder

hängen zusammen mit den besonderen Bedürfnissen der Universität München. Vielen wird auch scheinen, als überwögen die literarischen Themen zu sehr, und als legte ich zu viel Wert auf Philologie und Methode. Jeder bleibt eben bei dem, was grade er gelernt hat, ich wenigstens bin etwas schwerfällig, wenn ich mir Neues aneignen soll. Aber diese Liste besitzt doch wohl die Fähigkeit, als Anregung zu wirken, und wird manchem ein Anlaß sein, selbst Neues und Anderes zu suchen, sei es in Ergänzung oder in Anlehnung an die Themen oder auch in Widerspruch zu ihnen.

Im Sommer 1905 gab ich im Anschluß an eine Wintervorlesung Aufsätze über einige deutsche Dramen. Von Heinrich von Kleist wählte ich Robert Guiscard: die Ansichten der Biographen über den Plan, die Anlage, die Entstehungszeit und die mögliche Fortsetzung des Fragmentes waren zusammenzustellen und zu beurteilen. Dann wurde der Amphitryon mit dem von Molière genau verglichen, danach die Penthesilea besprochen. Hier stellten wir wieder die Ansichten der Biographen über dies seltsame Bekenntnis zusammen und fragten: wieweit darf das Drama als eigenes Bekenntnis gelten, über dem der Glanz und Schmerz der eigenen Seele des Dichters ruht, und worin ist es ein Bekenntnis über das, was die Frau nach Ansicht des Dichters sein darf und was nicht. Da auch zukünftige Schauspieler an diesen Übungen teilnahmen, unterhielten wir uns uns über die Möglichkeiten einer Aufführung der Penthesilea und über die Frage, ob man dabei in der Ausstattung das Phantastische und Fabelhafte hervorheben oder mildern sollte. — Von Grillparzer wählte ich den „Traum ein Leben", da wir über die Geschichte der Entstehung des Dramas, seine Entwicklung und seine verschiedenen Fassungen so gut unterrichtet sind. Außerdem schlug ich den König Ottokar zur Behandlung vor; hier war darzustellen, wie Grillparzer sein ungeheures Material gestaltete, das war also, trivial ausgedrückt, ein Dispositionsthema. Von Hebbel wählte ich die Nibelungen, die mit dem alten deutschen Nibelungenlied verglichen wurden, dann Agnes Bernauer, die Tragödie Hebbels hielten wir gegen die Fragmente Otto Ludwigs. Zum Schluß erschien Maria Magdalena: ihre Sprache, ihr Stil, ihre Vergleiche wurden genauer untersucht und dann die Frage beantwortet, welchen Zusammenhang sie mit der bürgerlichen Tragödie besitzt, inwiefern sie rückwärts auf Lessing und vorwärts auf Ibsen zeigt. Von Gerhard Hauptmann ließ ich „Vor Sonnenaufgang" und „Die Weber" besprechen. Ich lenkte die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang mit Ibsen („Die Gespenster" — „Die Wildente") und mit Zola („Germinal").

Im nächsten Semester schlossen sich die Aufsätze an Goethes Wahrheit und Dichtung und Wilhelm Meister an. Zuerst betrachteten wir die Märchen, wir verglichen den neuen Paris und die neue Melusine und den neuen Amadis. Diese Zusammenstellung enthüllte dem entzückten Auge die ganze Grazie und zugleich die zierliche Wehmut des Rokoko, und sie zeigte auch die enge Verwandtschaft der Märchen untereinander, die doch wohl in die frühe Jugend

Goethes zurückreichen. Diese ganze Kunst hob sich sehr wirksam ab von der reifen, in der Fülle und im Glanz der Farben schwelgenden Kunst des geheimnisvollen „Märchens“. Danach verglichen wir die Schilderung der Kindheit von Wilhelm Meister und der von Goethe selber, die er in Dichtung und Wahrheit erzählt, und dann die Liebe zu Friderike und Lili, wie sie wiederklingt in den gleichzeitigen Liedern und Briefen, und wie der Dichter sie in Dichtung und Wahrheit gestaltet. Ein anderes Thema lautete Goethe und Herder. Hier stellten wir die Schilderung Goethes in Dichtung und Wahrheit neben die der Begegnung von Wilhelm Meister und Jarno. Nun wandten wir uns zu den „Bekenntnissen einer schönen Seele“. Die Darstellung in Wilhelm Meister wurde wieder gegen die in Dichtung und Wahrheit gehalten und mit den uns vorliegenden Briefen und Aufzeichnungen des Fräulein von Klettenberg verglichen. Eine sorgfältige und eindringende Betrachtung, vor allem des Stils, zeigt hier im sechsten Buch des Wilhelm Meister recht klar die Grenze zwischen den eigenen Berichten der Klettenberg und Goethes Zutaten, zugleich öffnet sie die Augen für die ungemein zarte, feinfühlende und verständnisreiche Kunst in Goethes Darstellung. Auch wird, gerade wenn man Dichtung und Wahrheit dazuzieht, in den ersten Teilen des Wilhelm Meister bald deutlich, wo die Schichten der ersten Fassung liegen und wo die der zweiten darübergelegt sind. Hier kann man noch schöne stilgeschichtliche Aufgaben lösen. — Die anderen Themen entfernten sich von der philologischen und literarischen Linie. Das nächste hieß: Goethe über Hamlet. Es wurde alles zusammengetragen, was Goethe in Wilhelm Meister über Hamlet sagt, und ich stellte den Bearbeitern frei, ob sie die Ansichten anderer Forscher, etwa die von Karl Werder, Friedrich Vischer mit denen Goethes vergleichen wollten. Das nächste Thema hieß: Goethe über Schauspielkunst und Schauspieler. Goethe deutet ja in Wilhelm Meister eine Geschichte der Entwicklung der Schauspielkunst an, er stellt einen Katechismus für Schauspieler zusammen und gibt dann noch eine Schauspielerpsychologie, wohl auch die mildeste und zugleich unbarmherzigste von allen. Die anderen Themen waren: Adel und Bürgertum im Wilhelm Meister, die Frauen in Wilhelm Meister, das Problem der Erziehung in Wilhelm Meister, und als letztes: Schiller und die Romantik über Wilhelm Meister. Damit war der Anschluß an die Literatur wieder gewonnen. Sonst lag mir daran, den Studenten ins Bewußtsein zu bringen die, ich möchte sagen, weltgeschichtliche Bedeutung, die Wilhelm Meister für uns besitzt, weil er uns die Bildung der ganzen Welt des 18. Jahrhunderts schildert, alle ihr äußeres Gehaben und zugleich ihre tiefsten, ihre pädagogischen Bestrebungen; ich wollte deutlich machen, auf welchen sorgfältigen Studien Beobachtungen, liebevollen Sammlungen und vielfältigen Erfahrungen diese Schilderungen beruhen.

Im folgenden Sommer knüpfte ich an Gottfried Keller und Konrad Ferdinand Meyer an. Ich brachte die beiden zusammen, nicht weil ich das Nebenein-

ander für geschmackvoll und berechtigt halte, sondern weil ich zeigen wollte, wie geschmacklos es ist und wie unrecht man den beiden tut, wenn man sie in einem Atem nennt oder von einem immer auf den anderen schielt. Dabei sage ich gleich, daß sich mir bei Konrad Ferdinand Meyer — ich spreche hier nur von seinen Romanen und Novellen, nicht von seinen Gedichten — gerade die groben und gewaltsamen Wirkungen, der theatralische Aufbau der Handlung, das Schwelgen in Blut und Mord und Frevel, immer aufdringlicher in den Weg stellen und mich manchmal um jeden Genuß bringen. Wenn man sich etwas erholt hat von der Fülle der Schrecklichkeiten, die diese Erzählungen über uns schütten, und sich von dem Bann befreite, in den die raffiniert geschickte Anlage uns brachte, erkennt man überall große Lücken der Motivierung, sieht die Notwendigkeit der Greuel nicht mehr ein, bemerkt, daß um des Aufbaues willen die Psychologie und Wahrscheinlichkeit schwer geschädigt sind und entdeckt auch befremdende Geschmacklosigkeiten in der Sprache.

Ich wählte aus Konrad Ferdinand Meyer „Die Hochzeit des Mönchs“, weil diese Novelle die äußere Kunst des Aufbaues, das Zusammendrängen der Greuel, auch die Art der Phantasie des Dichters — seine Vorlage ist ja bekannt — sehr klar zeigt. Dann wählte ich als Gegenstück die Leiden eines Knaben, die innerlichste Novelle des Dichters; in ihr klingen die demütigenden Erfahrungen aus seiner eigenen Kindheit ergreifend nach, wenn uns auch die Psychologie etwas leer erscheint und das geschichtliche Beiwerk wie eine seltsame und nicht einmal notwendige Vermummung.

Zum Schluß ließ ich die Richterin mit dem Drama vergleichen, das Roman Woerner daraus hergestellt, wobei denn allerdings offenbar wurde, daß durch diese Dramatisierung alles, was von lyrischer Kraft und von der wundersam erschauten Schönheit der Berge in der Novelle lebt, grausam entfernt wurde und daß dafür die brutalen und theatralischen Effekte noch überboten sind.

Bei Gottfried Keller hielt ich mich mit einer gewissen Ängstlichkeit an die Novellen und Romane, über deren Aufbau, Geschichte und Herkunft schon Untersuchungen vorliegen. Ich stellte den Hadlaub voran, weil es den Germanisten lockt, die alten Minnelieder mit der Gestaltung zu vergleichen, die Gottfried Keller ihnen gab, wobei sich dann allerdings eine leise Enttäuschung ergibt. Im Landvogt von Greifensee sind uns ja fast alle Fäden des künstlerischen Gewebes bloßgelegt, und es ist hier wunderbar und eine uns selten gewährte Erquickung, zu sehen, wie die Liebe zur Heimat, zu dem tapferen Landolt und zu der großen Vergangenheit sich vermischt mit den eigensten Erlebnissen, die sich der Dichter durch leise Melancholie, durch ein heiteres Lächeln, durch künstlerischen Mutwillen und die gefaßte Resignation des Mannes verklärt und vergoldet. — In den sieben Legenden wurde die Entwicklung der Legenden Kellers aus den kurzen Berichten bei Kosegarten beobachtet und geschildert und die Verwandtschaft, die diese Legenden mit anderen Dich-

tungen haben — man erinnere sich etwa der Schilderung der Anna im Grünen Heinrich —, erwähnt. Ich überließ hier dem einzelnen, welche Legenden er sich wählen wollte. Falls ich diese Aufsätze wiederhole, würde ich auch ausführlicher auf andere Darstellungen der Legenden eingehen. Zum Schluß ließ ich auch die beiden Fassungen des Grünen Heinrich genau miteinander vergleichen. Diese Arbeit nahm mehrere Wochen und eine ganze Reihe von Studenten in Anspruch; sie wurde dadurch fruchtbar, daß die Arbeiten, die bisher hier vorliegen, überall Ergänzung und Vertiefung fordern, namentlich wieder nach Seite der Sprache und des Stils. Wir wissen ja aus den Briefen Kellers, wie sorgfältig er an seiner Sprache feilte.

Im nächsten Sommer wandte ich mich zur Lyrik. Ich ging aus von der Kunst Stefan Georges, weil sie auf der ernsthaftesten und eindringendsten Beobachtung der künstlerischen Wirkung der Sprache beruht, und ich suchte nach der Lyrik, die ihrem Wesen am nächsten verwandt wäre. Aus dieser griff ich Hölderlin, Novalis und Brentano heraus. Meine Erwartung, die romantische Lyrik und die Lyrik Stefan Georges würden einander erhellen und uns zu einer tieferen Einsicht in den Zauber und die unergründliche Schönheit des Klangs führen, erfüllte sich so, daß es mich selbst überraschte.

Es sind heute Untersuchungen über das Naturgefühl von Dichtern so häufig, und sie haben, weil man sie besonders in Amerika mit der dort üblichen Geschäftsmäßigkeit auf alle möglichen Dichter übertrug, so sehr an wissenschaftlichem Kredit verloren, daß man fast um Entschuldigung bitten muß, wenn man ein Thema „Hölderlin und die Natur" gibt. Die Entschuldigung ist hier Hölderlin selbst. Ihm war ja die Natur der Gott, der in tausend Stimmen tröstend, sänftigend und beseligend zu ihm sprach, wenn er die Sprache der Menschen nicht ertragen konnte, der ihn nur gar zu mächtig umfaßte und vom Leben forttrug und dessen furchtbare, unbarmherzige Schönheit ihn dann vernichtete. Es ist ja sein eigenes Bekenntnis, daß ihn Apollo geschlagen habe. —

Ein anderer Aufsatz war Hölderlin und Diotima. Die Liebe zur Diotima, wie sie sich in den Briefen, in den Gedichten, und wie sie sich im Hyperion spiegelt, war zu schildern.

Bei Novalis bot sich, nachdem wir die Ausgabe von Minor besitzen, ein Thema von selbst an: der Vergleich der beiden Fassungen der Hymnen an die Nacht; dabei achteten wir besonders auf die Änderungen in Sprache und Stil. Ein anderes Thema: die Lieder im Heinrich von Ofterdingen, sollte zeigen, wie Novalis seine lyrische Kunst ausbildet und entwickelt. Das können wir grade im Verlauf des Heinrich von Ofterdingen sehr schön beobachten. Er bringt Balladen, leichte gesellige Lieder und inbrünstige Hymnen, und im Anfang ist die Prosa an Vermögen und Mannigfaltigkeit des Ausdrucks der Lyrik sehr überlegen, in den letzten Aufzeichnungen ist sie von ihr überflügelt. — Die Themen aus Brentano waren dem letzten Novalisthema ähnlich. Sie hießen

„Die Lyrik im Godwi". Denn in Godwi ist diese Lyrik, wie Karoline Schlegel sogleich sah, das Unvergängliche, und sie zeigt den ganzen Reichtum Brentanos, dem Volkslied, Sonette, inbrünstige Mystik und alle Wunder des Klangs zu gehorchen scheinen. Die beste Ergänzung zu diesem Thema war „die Lyrik in den Märchen". Ich will hier nur an die Rheinlieder, die virtuosen Lieder, die die Stimmen der Vögel nachahmen, und die Lieder der frömmsten, kindlichen Andacht und des süßesten Abendfriedens erinnern.

Von George besprach ich die Übersetzungen aus Beaudelaire, Verlaine und Dante und stellte neben diese Übersetzungen hier die Originale, dort eine Auswahl aus den anderen Übersetzungen. Das Material wurde besonders für Verlaine überreich. Diese Methode: Beispiel, Gegenbeispiel, erwies sich als überaus fruchtbar für die Beurteilung der Übersetzer, besonders die Sünden der Verlaine-Übersetzer waren bemerkenswert. Aus den vorhandenen Verlaine-Übersetzungen kann man sich ein vollständiges Bild des deutschen Bildungsphilisters, seiner Poesie und seines Geschmacks zusammensetzen, und es war nicht ohne Interesse, zu beobachten, daß auch George diese bewußteste kondensierte Schlichtheit und Einfalt und die leichte Anmut im künstlerischen Ausdruck des Franzosen nicht immer wiedergeben konnte.

Der Beaudelaire Georges gibt jedes Wort und zugleich jede künstlerische Nuance des Originals so genau wieder, daß man sich zuerst fast verblüfft fühlt und oft wie vor einem unbegreiflichen Wunder steht, und am Klang der Sprache ist der Dante eigentlich das höchste Mirakel. Die genaue Vergleichung der Übersetzungen mit dem Original verschaffte zugleich eine Reihe sehr wichtiger Beiträge zu dem Thema: „Was heißt übersetzen?" — Dies sollte man, wie mir scheint, erst nach genauester Prüfung sehr vieler Übersetzungen und nach sorgfältiger Bearbeitung eines reichen Materials zu beantworten suchen.

In diesem Sommer wage ich mich nun an Friedrich Nietzsche. Ich werde über die Fülle von Äußerungen sprechen und sie zusammenhängend behandeln lassen, die sich besonders in den Jugendschriften über die Kultur und den Mißbrauch der deutschen Sprache finden. Außerdem soll der Stil des Zarathustra mit dem Stil der Bibel Luthers verglichen und die Äußerungen von Nietzsche über seine literarischen und künstlerischen Vorbilder und seine „Unmöglichen" zusammengestellt und in ihrer Entwicklung beobachtet werden. Dann wollen wir die Kunst des Aphorismus bei Nietzsche zu ergründen suchen, indem wir neben Nietzsche hier die deutschen Vorbilder — Lichtenberg und die deutschen Romantiker — dort die romanischen Vorbilder Montaigne, La Bruyère, La Rochefoucauld und Vauvenargues stellen. Auch die Äußerungen von Nietzsche über Philologie, Philologen und klassische Bildung, besonders wieder in den Jugendschriften, will ich zusammengetragen haben.

Ich will nun noch kurz andeuten, welche anderen Themen ich für möglich und empfehlenswert halte, wobei ich aber mich auf das beschränke, was mir in den letzten Wochen durch den Kopf ging. Ich denke es mir etwa als

sehr lohnend, den Stil und die Sprache unserer großen Philologen, wie Friedrich August Wolf, Karl Lachmann, Moritz Haupt usw. genau zu untersuchen und ihn etwa mit dem Stil derer zu vergleichen, die ihr Bestes in großen Überblicken oder in schwärmerischen Prophezeihungen gegeben haben, etwa Gottfried Herder u. a. Auch wäre es wohl nicht ohne Nutzen, wenn man sich in solchen Übungen die Schreibweise unserer großen Historiker einmal genauer betrachtete und dagegen etwa die Ausdrucksweise unserer großen Staatsmänner hielte. Für mich wenigstens wäre es verlockend, die Äußerungen etwa von Niebuhr, Mommsen, Dahlmann, Treitschke, Ranke über dieselben Perioden der Geschichte zu vergleichen und dann wieder zu Bismarcks Äußerungen sich zu wenden. Alles darf natürlich nur mit dem Vorbehalte geschehen, daß die Studenten daraus Aufklärungen über Sprache und Stil gewinnen, und: wie sich darin die Besonderheiten der Gelehrten und der Staatsmänner äußern, nicht etwa dürfen diese Betrachtungen sich in Feuilleton-Artikel verwandeln oder als Grundlage für die Charakteristik der genannten Gelehrten und Staatsmänner gelten. — Dann könnte es mich auch reizen, die Entwicklung der deutschen Ästhetik zu verfolgen, indem ich besonders charakteristische Schriften von Lessing, Heinse, Herder, Winckelmann, Goethe und Schiller untersuche und vergleiche, oder man könnte auch die Entwicklung unserer Essay-Literatur studieren oder eine Geschichte der Kritik versuchen, wie sie von Lessing über die klassische Zeit zur Romantik und über das junge Deutschland zu uns kommt.

Ich bin mit den Erfolgen meiner deutschen Aufsätze alles in allem recht zufrieden gewesen; gewiß wurden eine Anzahl unzureichender, auch kindlicher und flüchtiger Arbeiten eingereicht, aber auch eine Reihe selbständiger, gutgeschriebener und sorgfältig durchdachter. — Das Publikum setzte sich recht interessant zusammen; es waren Studenten aller Semester und Philologen aller Richtungen da; daneben Rechtspraktikanten, studierende Juristen, Musikschriftsteller und Musikstudierende, Schauspieler und Volksschullehrer. Oft war der Andrang zu stark; die 50 wurde mehr als einmal überschritten. Gearbeitet haben fast alle sehr eifrig und mit vieler Freude; es gab auch sehr lebhafte Debatten.

Ich schließe daraus, daß diese Aufsätze im akademischen Unterricht lebensfähig sind und auch auf anderen Universitäten nützlich werden können, und ich hoffe, daß von ihnen einmal auch die Wirkungen ausgehen, von denen ich hier sprach, daß sie in die Aufsätze auf der Schule neues Leben tragen und an der Veredelung unserer Sprache mithelfen.

JESUS IM URTEIL DER JAHRHUNDERTE

EINE EINLEITUNG ZU G. PFANNMÜLLERS GLEICHNAMIGEM BUCHE

VON FRIEDRICH MICHAEL SCHIELE-TÜBINGEN

„Der Christologie satt bis zum Überdruß tragen wir nach Gott Verlangen.“ So hat der Basler Theolog Paul Wernle die moderne religiöse Stimmung gegen-

über der Kirche und ihrem Dogma kurz charakterisiert. Und in der Tat: rückwärts von der Christologie zu Jesus ist die Signatur der theologischen Arbeit heute in solchem Maße, daß selbst Theologen, die dies Schlagwort ablehnen, sich dem Zuge vom unpersönlichen Dogma zu seinem Helden in Person nicht entziehen können.

Geht es nur den Theologen so?

Je weiter wir Menschen von heute überhaupt diesen Weg zurückverfolgen und uns dem Helden des Christusglaubens nähern, über das Dogma zurück zum Neuen Testament, über Paulus zurück zu den drei Evangelisten, die uns ein Vermächtnis von Jesus-Erinnerungen aus der jerusalemitischen Urgemeinde bewahrt haben, über diese Erinnerungen mit ihrer verherrlichenden und verteidigenden Ausmalung der Taten und Worte Jesu zurück zu dem, was er selbst in Parabel, Paradoxie und Sprichwort geprägt hat – je weiter wir so zum unverkennbar Echten und Ursprünglichen zurückgehen, desto freier, größer und frommer wird uns ums Herz.

Ja, wir fassen in diesem Gefühle den Mut, durch sinnende Betrachtung noch weiter zurückzuschreiten. Ist uns von Jesu Taten nicht so Vieles berichtet, das eben dieselbe Prägung trägt wie jene Worte, die in ihrer originalen Form einen Schutz gegen die Entstellung und gegen die Verwitterung trugen und noch tragen? Können wir nicht auch von den überlieferten Taten Jesu zu den echten Taten Jesu zurückgehen? Es gibt dafür einen alten aber sicheren Weg, den Weg der Nachahmung Jesu. Aber setzen wir da nicht eben das voraus, was wir suchen? Muß uns der rechte Jesus in seinen Taten nicht schon sicher bekannt sein, wenn wir ihn mit unserer Tat nachahmen wollen? Daß der Wille zur Nachfolge Jesu seinen Weg nicht leicht verfehlt, liegt in der grandiosen Einfachheit seiner Gestalt, die unserer Intuition schon in sicherem Umrisse unmittelbar entgegentritt, wenn unsere Reflexion noch tastend das Gesetz dieser Einfachheit zu ergründen sucht. Sehe ich recht, so liegt es in folgendem:

Alles ist in den echten Worten Jesu immer auf eine Pointe von diamantener Kraft und paradoxer Schärfe zugespitzt; wo etwa in der Überlieferung der Worte, wie sie im Neuen Testament vorliegt, das „Gleichnis“ nicht mehr ganz zum „Spruch“ stimmt, da hat die Kleinmeisterei der Epigonen das Echte umgebogen oder übermalt: man braucht sich oft nur zu besinnen, wie beides lauten müßte, um zueinander zu stimmen, und das unauslöschlich Echte tritt überzeugend aus dem Mißverstand der Überlieferung hervor. So auch bei den Taten. Wie die Parabel, das Gleichnis, für Jesus die Deutung alles Erlebnisses wird, so gestaltet sich ihm (richtiger: so gestaltet er sich) auch alles Erlebnis zum Gleichnis. Er wirkt so, daß all sein Werk, das er tut, das Transparent eines scharf zugespitzten, überraschenden und doch einfachen Gedankens ist, ganz wie jedes Werk, vor dem uns seine Gleichnisse erzählen, das Transparent einer überraschenden und doch einfachen Pointe ist. So dringt unser Nachdenken zurück über die Worte Jesu zu seinen Werken, von seinen Werken zu seinem Werk als Ganzem: und von hier aus erschließt sich uns dann, wenn wir uns sammeln, der Blick in sein Herz; er hat es durch den Schlüssel des Gleichnisses in Wort und Werk so weit geöffnet, daß ihn nicht nur, wie es bei anderen großen Menschen geht, die Ebenbürtigen verstehen (wer wäre ihm ebenbürtig?), sondern daß jeder in seiner Seele lesen kann, der bei ihm in die Schule des Gleichnislesens gegangen ist.

Ich gehe aber in diese Schule nur dann ernstlich, wenn ich ihm nachfolge und mein Leben durch Werke, wie er sie tat, zum Gleichnis von seiner Art mache.

Denn dies Zurück zu Jesus, über alle Vermittlungen, hinter alle Überlieferungen zurück zu ihm, zurück zu dem, was er vergleichnist und dadurch aus der Welt des Zerfalls und der Geschichte in die Welt der Form und der Ewigkeit erhoben

hat: dies Zurück ist hier nicht als Methode für den Forscher in der Wissenschaft gemeint, sondern als religiöser Weckruf an jedes Menschenkind. Für den Forscher hat die Rückkehr zu den Quellen zwar im Grunde den gleichen Sinn; aber sein Weg ist ein ganz anderer: Analyse der Überlieferung und Formkritik. Für den Nichtforscher wäre es schlimm, brauchte er die Hilfe des Forschers, um zu einem Herzen, wie dem Herzen Jesu, den Zugang zu finden. Nicht Analyse ist hier die Aufgabe, sondern Intuition. Nicht Zergliederung ins Einzelne, sondern Aufschwung zum Ganzen.

Fragen wir uns nun aber, wo unsere Intuition ihren Ausgangspunkt nimmt, so ist dieser Punkt immer ein Moment der Geschichte. Unter ganz bestimmten Auffassungen von Jesus, die wir uns schon angeeignet, unter ganz bestimmten Überlieferungen über Jesus, die wir geerbt haben, mit einem Worte: geschichtlich getragen und belastet treten wir vor sein Bild. Geschichtlich getragen: das vergessen wir über der Last der Geschichte nur zu leicht. Freilich, wir besitzen innerlich nur, was wir selbst in uns schaffen. Religion ist Schöpfung — oder sie ist nichts. Sie ist mir, sie ist dir Offenbarung in meinem, in deinem „inneren Licht" — oder sie ist Lüge. Prüfen wir aber diese unsere Schöpfung und Offenbarung, so wird uns klar, daß das Eigene darin fast verschwindet, daß das Beste darin Überlieferung ist. Und nicht nur uns Kleinen im Reiche des Geistes geht es so, sondern auch den Gewaltigen. Sie wissen es selber, daß das Größte, was sie hier tun, ein Weitergeben ist. Hätten sie und ich und du bloß das innere Licht eigener Offenbarung, stünden wir nicht in Kontakt mit dem ganz bestimmten geschichtlichen Strom von „Offenbarung", von überlieferter religiöser Schöpfung, der von ganz bestimmten Punkten der alten orientalischen Welt ausgehend über die Mittelmeerländer nach dem Nordwesten Europas und von dort weiterströmt in ganz bestimmten Leitungen, die seine Kraft zu tragen vermochten und noch vermögen, wir brächten es zu keiner Bestimmtheit in unserer religiösen Kultur, zu keiner Klarheit in unserem inneren Licht.

Die Geschichte, die uns so viel Wohltat erweist, wird trotzdem von uns viel lebhafter als Last empfunden. Es ist mit ihr, wie mit unserem Körper, ohne den wir nichts wären, und den wir doch nur merken, weil er uns Grenzen setzt und wenn er uns weh tut. Im geistigen Leben gibt die Überlieferung dem Originalen Körper. Auch den eigenständig religiösen Menschen unter uns (ich schätze ihre Anzahl nicht sehr groß ein, denn die religiöse Anlage scheint mir noch viel seltener zu sein als etwa die musikalische), auch unseren freien Frommen „gibt" der Jesus, der als geschichtliche Überlieferung im gemeinschaftlichen Leben der Gegenwart enthalten ist, für ihre frommen Gefühle „Körper"; ohne Gliedschaft an diesem Körper stünden sie trotz aller religiösen Eigenkraft auf niedriger Stufe religiöser Kultur. Aber sie merken diesen Körper meist nur, weil er ihnen und wenn er ihnen Grenzen setzt und sie einengt.

Dieses Gefühl des Druckes ist durchaus nicht etwas, das der Mensch in Erwägung des Dankes, den er der Geschichte schuldet, aus seinem Herzen herausreißen soll: zu stark ist das Streben nach Unmittelbarkeit, nach ursprünglicher Natur der Religiosität gerade in denen, welchen jener geschichtliche Jesus in unserem protestantischen Gemeinschaftsleben das innere Licht entzündet hat, als daß sie nicht in immer neuem Aufschwung sich von aller Enge christologischer Überlieferung frei zu machen trachteten. So brennt ihr „inneres Licht" zwischen den beiden Polen der Tradition und der Originalität, der Überlieferung und der Ursprünglichkeit. Und glücklich ist, wer zwischen beiden Strebungen so die Spannung zu halten und dabei doch ihre Einheit so herzustellen weiß, wie Goethe:

Ich wandle auf weiter bunter Flur
Ursprünglicher Natur;
Ein holder Born, in welchem ich bade,
Ist Überlieferung, ist Gnade.

Gilt das alles von jedem Menschen, so ist für den historisch Gebildeten (im weiteren Sinne) die Lage doch noch eine besondere. Nicht so, als ob für ihn einer jener Sätze einzuschränken sei. Sondern, weil ihn seine Bildung in besonders enge Fesseln der Geschichte schlägt, so reicht eben sie ihm auch besondere Mittel zur Entlastung von der Geschichte dar. Diese besonderen Mittel sind allesamt in der Wissenschaft von der Geschichte beschlossen. Vom Dogma befreit die Dogmengeschichte den Gebildeten, ganz wie z.B. von der Last unverbrüchlicher, dogmatischer Erziehungsregeln den Gebildeten die wissenschaftliche Geschichte der Pädagogik befreit. Befreiung durch Wissenschaft ist freilich Unsinn, wenn von der Befreiung des Menschen die Rede ist; sie ist Notwendigkeit, wenn es sich um den historisch Gebildeten handelt, dem die Überlieferung zur Last wird. So ist es auch mit der Jesusüberlieferung. Daß der Mensch von ihrer Überlast befreit werde: dazu hat er die Gabe der Intuition des wirklichen Jesus, des Aufschwunges der Seele zu seinem Herzen. Auch der historisch Gebildete kann ohne diesen Aufschwung nicht christlich fromm sein. Er ist und bleibt die Hauptsache, weil auch der historisch Gebildete hauptsächlich Mensch ist (wenigstens sein sollte). Aber die innere Geschlossenheit in der geistigen Kraft des historisch Gebildeten (als solchen) wird gestört, wenn er, der seine Bildung sonst auf beides, auf Intuition und voraussetzungslose Kritik gründet, sie in der Religion auf die Intuition allein gründen wollte. Nein, er bedarf der vollen, der voraussetzungslosen Kritik an der Jesusüberlieferung, um sie nicht als unerträgliche Last zu fühlen. Er ist durch seine übrige Bildung jener Naivität beraubt, in welcher sonst der Mensch sich durch Intuition von der Last befreien kann. Er wird „der Christologie satt bis zum Überdruß“, wenn er sich nicht kritisch vertraut macht mit der Geschichte der Christologie.

Dringt er hier aber kritisch ein, so gewinnt er zu der Jesusüberlieferung ein neues Verhältnis, ein Verhältnis, das nur ihm als historisch Gebildetem möglich ist: auch im Ganzen seiner Bildung wird ihm das, was ihm Last war, nun zur Kraft. Freilich das darf er nicht verlangen, daß er es nun besser habe, daß er durch die Kritik glückseliger werde als der Naive. „Wer erfreute sich des Lebens, der in seine Tiefen blickt?“ Bescheidet er sich aber, wie er sich in den Fragen der Lebensanschauung immer dem Lebensglücke gegenüber bescheiden muß, so müßte er stumpf sein, wollte er die Kraft nicht spüren, die ihm hier zuströmt. Die fremdartige Christologie des Paulus, die dem Gebildeten unerträglich war, solange er sich noch kein religionsgeschichtliches Verständnis erarbeitet hatte, wird ihm zur Erquickung. Aus dem Dogma spricht das spekulative wie das magische Christusbild der ausgehenden Antike zu seinem inneren Auge mit demselben Glanze wie aus der Schönheit der alten Christus-Mosaiken. Der Gottmensch des Scholastikers scheint ihm nicht mehr absurd und abstoßend, sondern ergreift ihn wie die Vergottungs-Predigt der Mystik und wie das mit tausend Zungen gesungene Hohelied der mittelalterlichen Jesusliebe. Und so gewinnt er allenthalben durch die relativistische Betrachtung der Geschichte die Freiheit, sich durch den Widerstand aller dieser vergangenen und noch nachwirkenden Kräfte, der ihn anfangs bedrückte und hemmte, emportragen zu lassen. „Bildung ist wiedergewonnene Naivität.“

* * *

Die drückenden Widerstände der Christologie so in tragende zu verwandeln – wer hilft uns dazu? Ich schreibe diese Zeilen, um die Aufmerksamkeit auf ein Buch zu lenken, dessen Studium den Gebildeten des deutschen Volkes diesen Dienst zu leisten vermag: auf Gustav Pfannmüllers „Jesus im Urteil der Jahrhunderte“.

Es ist ein Lesebuch mit Einleitungen. In den Einleitungen ist die ernste Arbeit strenger, wissenschaftlicher Kritik gemeinverständlich zusammengefaßt. Nicht minder ist vorurteilsloseste Geschichtswissenschaft die Führerin bei der Auswahl der Lesestücke gewesen. Diese selbst lassen „das Bild der Persönlichkeit Jesu, wie es, in unendlicher Mannigfaltigkeit gestaltet, im Laufe der Geschichte erscheint, an uns vorüberziehen". „Der Hauptnachdruck fällt dabei auf eine reichhaltige Textdarbietung, die es jedem Leser gestattet, sich aus den Quellen selbst ein Urteil über die bedeutsamsten Auffassungen Jesu zu bilden und den Werdegang der verschiedenen Christusanschauungen durch die Jahrhunderte zu verfolgen."

Unter den Quellen sind (neben den unentbehrlichsten, reflexionsmäßigen, theologisch-philosophischen Urteilen über Jesus von Anhängern und Gegnern) vor allem die intuitiven, die poetischen, die im weitesten Sinne künstlerischen Offenbarungen seiner Person berücksichtigt. Dadurch ist dies Buch nicht nur eins für jene Gebildeten geworden, die sich durch die Wissenschaft zu neugewonnener Naivität durchringen wollen, sondern in in weiten Partien ein Buch für jedermann im ganzen Volke, der es mit unserem Wahlspruch aus Goethes Reimen halten will und kann, den wir uns zum Schlusse noch einmal wiederholen:

Ich wandle auf weiter bunter Flur
Ursprünglicher Natur;
Ein holder Born, in welchem ich bade,
Ist Überlieferung, ist Gnade.

OTTO HEINRICH JÄGER

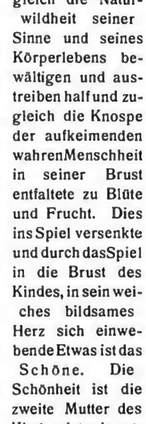
Der feurige Vorkämpfer deutscher Turnerziehung vollendete am 10. Juni d. J. das achtzigste Lebensjahr. Als er einst, ein Zwanzigjähriger, seinen „Versuch zur geschichtlichphilosophischen Begründung einer ästhetischen Nationalerziehung" schrieb („Die Gymnastik der Hellenen in ihrem Einfluß aufs gesamte Altertum und ihrer Bedeutung für die deutsche Gegenwart"), da krönte die philosophische Fakultät der Universität Tübingen diese Schrift mit einem Preise; als er sich praktischer Turnlehrertätigkeit widmete, sprach kein Geringerer als Friedrich Theodor Vischer in seiner „Ästhetik" dem Jägerschen System der Turnübungen seine Zustimmung aus; und als Jäger endlich den Lehrstuhl der Philosophie in Zürich verließ, um als Vorstand der Stuttgarter Turnlehrer-Bildungsanstalt die Leitung des Württembergischen Schulturnens zu übernehmen, da erwarb er sich unter den geistig Strebenden bald begeisterte Jünger und Schüler. Und doch: es war ein tragisches Geschick! Die Irrlichter der Spießschen Turnschule führten ihre Tänze auf, und die Jägerschen Ideen, die im hellen Sonnenglanze des wachen, lebendigen Tages gereift waren, mußten vor jenen Gespenstern weichen. So ward der prosaisch verständige, tanz- und anstandsmeisterliche, „ästhetisch-musikalische" und politisch hoffähige Adolf Spieß der Schicksalsmann des deutschen Schulturnens. Die Augen der lieben Zeit- und Turngenossen, die Hirne der geehrten Kollegen waren den helleren Sonnengeistern nicht gewachsen. Jäger mußte mit zerrissenem Herzen erfahren, was Schillers Malteserritter vor König Philipp für sich in Anspruch nimmt: das Jahrhundert war seinem Ideal nicht reif! Am klassischen Altertume große, vorbildliche Muster der körperlichen Erziehung erkennen, mit den Augen des Bildners sehen, mit den Worten des Dichters reden und dabei noch dazu als ein Deutscher deutsch empfinden sollen — das hieß: das Unmögliche wollen, die schwärmende Sehnsucht eines Dädalus im Busen tragen und des traurigen Geschicks eines Ikarus nicht achten sollen. Ach, zu solchem kühnen Gedanken- und Willensflug reichte es bei denen, die Jäger später in seinem

Grimm „die Spieß-Gesellen“ taufte, wahrlich nicht aus! Das deutsche Schulturnen aber glitt auf den ausgetretenen Wegen des äußerlichen Formalismus und Schematismus immer tiefer in nüchtern philiströses Flachland hinab, und Spieß, dem die deutsche Jugend so viel zu verzeihen hat, stand da als Sieger, während Jäger mit gebundenen und zum Teil gebrochenen Flügeln der Einsiedler ward, den die Zeiten nicht verstanden hatten und noch nicht verstehen. Noch nicht! Aber der Morgen tagt. Schon wetterleuchtet es allüberall! Und in den Gedankengängen und den Taten der neuen „Wiedergeburt“, die zugleich eine Renaissance der Erziehung und der Leibesübung ist, wirken die Ideen Otto Heinrich Jägers mit unverminderter Kraft. Wenn auch nicht immer sein Name danebensteht, so ist es gewiß, daß er einer der Säemänner war, die eine Saat ausstreuten, deren Reifezeit kommen muß! Kommen muß, trotz all der Neidlinge und Nüchterlinge, der Schwachen und Schwarzen ringsum im Lande. Und so mögen wir auf den Einsiedler von München-Giesing das stolzeste der stolzen Worte anwenden: Der Starke ist am mächtigsten allein! Ihm selbst aber, dem heute Achtzigjährigen, dem die Verständnislosigkeit seiner Zeitgenossen so hart mitgespielt hat, mag noch am Abend vor den letzten Sonnen das Bewußtsein leuchten, daß er einer von denen war, die mitgeschaffen haben am sausenden Webstuhl der Zeit.



Otto Heinrich Jäger.

Aus seinem Buche aber sollen hier noch die Worte stehen, mit denen er vor gerade 60 Jahren eine der Säemanns-Arbeiten von heute bezeichnete und deutete: „Das hellenische Altertum erkannte, daß man das Kind im Spiel allein erzieherisch fassen und emporleiten könne, und legte darum ins Spiel des Kindes ein Etwas, welches ihm jenen gesuchten Halt gegenüber dem selbstsüchtigen Naturtriebe gewährte und ihm mit der zunehmenden Geistesentwicklung auch diese



Selbstsucht und zugleich die Naturwildheit seiner Sinne und seines Körperlebens bewältigen und austreiben half und zugleich die Knospe der aufkeimenden wahren Menschheit in seiner Brust entfaltete zu Blüte und Frucht. Dies ins Spiel versenkte und durch das Spiel in die Brust des Kindes, in sein weiches bildsames Herz sich einwebende Etwas ist das Schöne. Die Schönheit ist die zweite Mutter des Kindes, ist sein rettender erziehender Engel; denn das Schöne ist die Seele und Blüte und Frucht des wahren vollendeten Menschentums. Das Schöne als Harmonie von Sinnlichem und Geistigem ist dem Menschen von Anfang verbrüdert: denn der wahre echte Mensch ist ja auch eben nur diese Harmonie, welche den Geist und die Sinnennatur je in ihrer Wahrheit und Reinheit innigliebevoll umfaßt und hegt und in ihre gemeinsame göttliche Vollendung erklärend emportaucht.“

ALTONA KARL MÖLLER

RUNDSCHAU

STILWANDEL

Den Spielraum des Lebens, den wir unserm Volke von Herzen wünschen, können wir ohne Erhöhung seiner künstlerischen Leistungen gar nicht erlangen. Und zwar handelt es sich dabei gar nicht bloß um Erziehung von Ingenieuren und Zeichnern, nein, es handelt sich um eine ganz in sich einheitliche Kultur, die sich den andern Völkern einprägt und aufprägt, um deutschen Volksstil im Maschinenzeitalter.

* * *

Unsere neuen Bauten sind die Schiffe, Brücken, Gasanstalten, Bahnhöfe, Markthallen, Ausstellungssäle usw. Sie sind das Neue, das unsere Zeit hat. – Der neue Eisenbau ist das größte, was unsere Zeit künstlerisch erlebt. Auf jedem andern Gebiet suchen wir Ähren auf Feldern alter Ernte, hier aber wird Neuland in Angriff genommen. Hier gibt es keinen alten Zwang, keine Hofkunst, keine Schulweisheit. Hier wird nicht Kunst neben Konstruktion getrieben, keine angeklebte Dekoration, keine bloße Schnörkelei, hier wird für den Zweck geschaffen, und die Form wird geboren wie das Kind, an das seine Eltern kaum dachten. In allerlei Mühsal dieser Tage ist es etwas Hohes, daß wir die erste Generation der Eisenarchitektur sind. So wie wir waren etwa jene Leute daran, die einst den Übergang vom romanischen Bau zur gotischen Freiheit erlebten, zur ersten keuschen, zaghaften, unendlich zarten Gothik. – Ich habe infolge meines an allerlei Wanderungen reichen Lebens viel vom steinernen Bau gesehen, deutsche Dome und französische Kirchen und Schlösser, Sankt Peter in Rom und die Haghia Sophia in Konstantinopel, auch die unvergeßlichen Ruinen von Balbeck und die Burg von Athen. Alles das steht ehrfurchtgebietend vor meinem Geiste, aber das Gefühl innerer mitschaffender Freude entsteht doch erst bei Werken, die unserer Zeit angehören, bei der



Müngstener Brücke oder der Rheinbrücke von Düsseldorf, beim Eiffelturm.

* * *

Es gibt Stücke am Unterbau der Berliner Hochbahn, die in ihrer freien Wuchtigkeit besser wirken als Salomonis Sprüche. Der Mensch besinnt sich auf das Wesenhafte, auf den Aufbau der Dinge selber, er lernt die Arbeit der Materie nachempfinden und hebt sich selbst an einem Material, dem diese Arbeit Lust ist. Das alles wirkt auch auf Menschen, die darüber nie verstandesmäßige Auskunft geben könnten. Es lehrt uns Linien erfassen, die wir dann in uns selbst wiederholen. So wird auf eine schwer zu beschreibende Weise das Eisen zum Erzieher seines Zeitalters und hilft mit, den Stil der Neuzeit zu schaffen, den wir suchen.

Friedrich Naumann, Die Kunst im Zeitalter der Maschine. Buchverlag der Hilfe. Berlin-Schöneberg 1908.

SCHULWANDLUNG

Ich mag in der Absicht, die typischen Punkte in der alten Erziehungsweise scharf hervorzuheben, ihren Mißbrauch etwas übertrieben haben, wie sie die Kinder zum unbeweglichen Aufnehmen des Lehrstoffes zwingt, das mechanische Zusammenhäufen der Kinder, die Gleichförmigkeit der Lehrpläne und der Art zu unterrichten. Dies alles zusammengefaßt, bringt einen zu der Erkenntnis, daß der



Schwerpunkt dieser Erziehung außerhalb des Kindes liegt. Er liegt im Lehrer, im Lehrbuch, in irgendwem und irgendwo, nur nicht in den bedeutungsvollen Trieben und in dem Betätigungsbedürfnisse des Kindes selbst. Von dieser Basis aus läßt sich daher auch nicht viel über das Leben des Kindes sagen. Eine Menge könnte man über das sagen, was das Kind hier, in der Schule zu lernen hat, aber es ist nicht der Ort, wo das Kind lebt. Die große Änderung, die jetzt im ganzen Unterrichts- und Erziehungswesen eintritt, liegt darin, daß der Schwerpunkt verlegt wird. Es ist das eine Veränderung, eine Revolution, nicht unähnlich der, welche Kopernikus hervorrief, indem er die Sonne, statt der Erde, zum Mittelpunkt der Gestirne erhob. In diesem Falle wird das Kind die Sonne, um welche sich alle angewandten Erziehungsvorschläge drehen, das Kind ist jetzt der Mittelpunkt, um welchen sich alles organisiert.

Nehmen wir als Muster ein vorbildliches Heim, in dem die Eltern klug genug sind, um beurteilen zu können, was das Beste für das Kind ist, und wo sie in der Lage sind, das zu beschaffen, was ihnen notwendig erscheint; hier lernt das Kind durch den geselligen Umgang und den Geist, der in der Familie herrscht. In den Gesprächen der Erwachsenen fällt ihm manches besonders auf, regt sein Denken an. Es werden Tatsachen konstatiert, Fragen aufgeworfen, verschiedene Lebensansichten erörtert, und das Kind lernt ununterbrochen. Seine Erfahrungen werden bestätigt, seine irrigen Anschauungen berichtigt. Außerdem nimmt das Kind teil an den Beschäftigungen im Haushalt, wird dadurch zur Ordnung und zum Fleiße angehalten, lernt die Rechte und die Ansichten anderer würdigen und gewöhnt sich daran, was von großer Bedeutung ist, seine Tätigkeit in die allgemeinen Bestrebungen des Hauses einzufügen und ihnen unterzuordnen. Dieses Teilnehmen an den Hausarbeiten ist eine Gelegenheit, Kenntnisse zu erwerben. Ein solches Idealheim muß natürlich eine Werkstätte haben, in der das Kind seinem Drange zu schaffen folgen kann. Es müßte auch ein kleines Laboratorium besitzen, in welchem man seine Forschungen leiten könnte. Das Leben des Kindes würde sich ausdehnen über das Haus hinaus, ins Freie, in den Garten, in die nahen Felder und Wälder. Es würde Ausflüge, Märsche machen, und die Gespräche bei den Wanderungen würden ihm die weitere Außenwelt erschließen. –

Wenn wir nun dies alles organisieren und verallgemeinern, so haben wir die Idealschule. In ihr gibt es keine Geheimnisse, keine wunderbaren Entdeckungen von Pädagogik und Erziehungstheorie. Es handelt sich nur darum, in einer systematischen, großherzigen, klugen und maßgebenden Weise das zu tun, was in den meisten Familien aus den verschiedensten Gründen in einer vergleichsweise nur dürftigen und vom Zufall abhängigen Weise getan werden kann.

Daher brauchen wir die Schule! In der Schule ist das Leben des Kindes der alles beherrschende Gedanke und Zweck. Alles, was dazu beiträgt, des Kindes Wachsen und Gedeihen zu fördern, muß sich hier vereinen, konzentrieren.

John Dewey, Schule und öffentliches Leben. Berlin 1905.

ZEICHENUNTERRICHT UND GESCHMACKSBILDUNG

Geschmack ist Kultur des inneren und äußeren Menschen, und wer die nicht



von Hause aus mitbekommt, der kann sie, wenn überhaupt, nur durch intensive und andauernde Arbeit unter bestimmten günstigen Bedingungen*) erlangen. Die Familien, Staaten und Völker sind dabei genau in der gleichen Lage wie der einzelne. Das glänzendste Beispiel der Entwicklung eines Volkes aus barbarischen Anfängen zu einer bis ins kleinste und unbedeutendste geschmackvollen und dabei völlig ungezwungenen, natürlichen Kultur bietet die Geschichte Alt-Griechenlands. Auf allen Gebieten der griechischen Kunst können wir diese Entwicklung aus orientalischem Gebundensein und kindlicher Unbeholfenheit zu immer freierer, tieferer und dabei immer gedrängter und knapper werdender Ausdrucksweise Schritt für Schritt verfolgen: bis endlich in den Giebelfiguren und in dem Zellafriese des Parthenon die Höhe erreicht ist, auf der der Mensch sich selbst in ungezwungener Würde und einer durch Harmonie und Rhythmus gehaltenen Freiheit plastisch verkörpert der Gottheit darbringt. Es genügt, in Gedanken den Zug des athenischen Volkes im Parthenonfriese mit einem Festzuge unserer Tage zu vergleichen, um inne zu werden, wie unendlich weit wir mit all unserer sogenannten Kultur vom natürlichen Takt und selbstverständlichen Geschmack entfernt sind, und wie alles drum und dran, alles Ornament und alle Dekoration nichts nützt, wenn wir nicht dahin kommen, uns selbst innerlich und äußerlich mit individueller Anmut zu geben und darzustellen.

Was aber die Griechen nicht im Handumdrehen, sondern in jahrhundertelangem Vorwärtsstreben erreicht haben, das können auch wir nicht anders erringen als durch ernste Arbeit und behutsame Pflege aller sich irgendwie bietenden Ansätze wirklicher Kultur. Es war ein Irrtum des vorigen Jahrhunderts, wenn es glaubte, durch Nachahmung der reifsten Blüten alter Kunst deren Höhe mit einem Schlage wiederzugewinnen. Was mit der Antike nicht gelang, suchte man mit der Gotik zu erreichen, dann mit der Renaissance, dann mit dem Barock – stets mit dem gleichen negativen Erfolge. Es ist aber ein ebenso großer Irrtum unserer Tage, wenn wir glauben, wir könnten aus eigener Kraft von heute auf morgen Geschmack erzeugen und verbreiten. Das schnelle Fertigmachen ist freilich jetzt an der Tagesordnung. Aber was dabei herauskommt, das zeigen unsere Bauten und unsere Denkmäler mit so erschreckender Deutlichkeit, daß wir alle Ursache haben, uns wenigstens auf dem Gebiete des Kunstunterrichts vor allem Hasten und Erzwingenwollen zu hüten.

* * *

Die Schule kann im Zeichenunterricht nicht mehr erreichen wollen, als sie im deutschen Unterricht anstrebt. Das verbietet – von allem übrigen abgesehen – schon die Kürze der für den Zeichenunterricht zu Gebote stehenden Zeit. Zeichnen ist Ausdruck. Aber von dem Ausdruck dessen, was man geschaut und innerlich erfaßt hat, bis zur freien künstlerischen Betätigung ist ein weiter und nur den Wenigsten sich erschließender Weg. Am Ende, nicht am Anfang dieses Weges, steht der absolute Entwurf, die

*) Die Eigenart des einzelnen als natürliche Grundlage, Gelegenheit zu freier, organischer Entwicklung, Wille zur Einheit im Mannigfaltigen, und zudem Arbeit, Arbeit und noch einmal Arbeit.

dichterische und musikalische Komposition, das abstrakte Ornament. Ebensowenig wie wir in der Schule komponieren und dichten lehren können, ebensowenig können wir mit dem Durchschnitt unserer Lehrer bildlich gestalten und entwerfen lehren. Was wir erreichen können, ist die klare und geschmackvolle Wiedergabe des bewußt Geschauten und die innere Bereicherung der Schüler durch die vermittelst des Zeichnens gewonnenen Eindrücke. Das persönliche Gestalten des inneren Besitzes und das Verkörpern der durch die Phantasie neugruppierten Eindrücke ist Sache des einzelnen, nicht der Schule. Die Schule hat nicht darauf hinzuarbeiten, soll es aber auch nicht gewaltsam unterdrücken oder gar verachten. Das gilt namentlich für die unteren Klassen. In den oberen Klassen läßt das Bedürfnis, frei zu gestalten, schon von selbst nach, denn hier tritt der kritische Verstand in seine Rechte.

Die Aufgabe, welche die Schule zu leisten hat, ist trotz dieser Beschränkung nicht gering. Denn wenn die Schüler sich wirklich klar und geschmackvoll ausdrücken lernen, so ist das für gewissenhafte und ausdauernde Arbeit schon reichlicher Lohn. Wir wollen uns deshalb auf unserem Wege nicht irre machen



und nicht hetzen lassen, sondern den Fonds guten Geschmacks, den wir besitzen, mit Hilfe unserer Künstler in Ruhe und durch sorgsame Pflege der Eigenart des einzelnen vermehren. Nicht der Künstler sei unser Ziel — und noch weniger der Kunstästhet, denn unter dem Ästhetizismus hat unsere Kunst von jeher schwer gelitten und leidet sie auch heute noch — was wir erstreben wollen und können, ist der innerlich gebildete, geschmackvolle Mensch.

Ludwig Pallat. Zeichenunterricht und Geschmacksbildung. s. Monatsschrift für höhere Schulen VII. S. 225. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1908.

ZU DEN ABBILDUNGEN

Die hier wiedergegebenen Figuren aus dem Hamburger Straßenleben wurden von Schülern der Oberrealschule a. d. Uhlenhorst gezeichnet (Tertia und Sekunda). Leider stehen an dieser Anstalt (wie wohl auch anderswo) dem so sehr fördernden Unterrichte im Freien noch mancherlei Hindernisse im Wege, nicht zum wenigsten die große Schülerzahl in den einzelnen Klassen. Daher sind die dargestellten Szenen nicht auf der Straße selbst entstanden, wenngleich sie auch als typische Motive großstädtischen Verkehrs- und Straßenlebens den Schülern von Jugend auf vertraut sind und von ihnen oft genug nicht ohne Interesse beobachtet wurden. Vielmehr sind die Zeichnungen entweder völlig aus dem Gedächtnis angefertigt oder nach Modellen gezeichnet, die von Mitschülern mit ebenso großer Ausdauer als Bereitwilligkeit gestellt wurden.

Eine eigentliche naturgetreue Wiedergabe dieser „Modelle“ wurde nun mit Absicht vermieden und das Hauptgewicht gelegt auf das Herausbringen des Typischen der Gesamterscheinung und der sie besonders charakterisierenden Bewegung. Unfraglich ist dies in den meisten Fällen durchaus gelungen, was ausreichend sein dürfte, das Dilettanten- und Schülerhafte in den Arbeiten, aus denen der Lehrer nicht mit „befugter“ Hand etwaige Fehler herauskorrigierte, übersehen zu lassen.

HAMBURG F. BREEST

BÜCHER

R. Wilbrandt, Die Frauenfrage. Ein Problem des Kapitalismus. Aus Natur und Geisteswelt. 106. Bändchen. B. G. Teubner. Leipzig 1906.

Helene Lange, Die Frauenbewegung in ihren modernen Problemen. Wissenschaft und Bildung. 21. Band. Quelle und Meyer. Leipzig 1908.

Dem Leser diese beiden Schriften zu empfehlen, dazu veranlassen uns Kalthoffs Ausführungen über häusliche Erziehung, die wir im Eingange des Säemannsheftes vom Mai mitgeteilt haben. Wir müssen lernen, die häusliche Erziehung als eine Aufgabe zu begreifen, deren Natur durch die Verhältnisse, unter denen das häusliche Leben heutzutage und insbesondere das Dasein der Frau verläuft, wesentlich anders geworden ist. Ich erinnere nur an das Problem „Beruf und Mutterschaft". Wir müssen versuchen, die Erziehungsaufgaben an der Wirklichkeit zu orientieren. „Mutterschaft und Beruf sind nicht nur im äußeren Leben, sondern auch in der Seele der Frau einander bekämpfende Interessensphären. Sie stehen wie zwei Mühlen am Bach ihrer Lebenskraft, der meist nur imstande ist, eine von ihnen im vollen Betriebe zu erhalten, so daß nun immer eine der andern das Wasser fortnimmt" (Helene Lange). Es sollte niemand über häusliche Erziehung sprechen, der seine Forderungen nicht mit den Problemen in Einklang gebracht hat, die in diesen beiden Büchern dargestellt werden. Für den geringen Preis von M. 2,50 sind beide zu kaufen.

Wilbrandts Buch gibt sechs Vorträge wieder, die im Auftrage des Vereins für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern 1905 in Berlin gehalten sind. Die Vorträge behandeln die Entstehung der Frauenberufsfrage, die Erschließung von Frauenberufen, Beruf und Mutterschaft, Frauenlöhne, die Konkurrenz der Geschlechter, Frauenschutz und Frauenbefreiung, Statistik der Frauenarbeit, und geben zum Schluß einen Wegweiser zum Studium des Problems.

Helene Lange zeigt dem Außenstehenden den organischen Zusammenhang der modernen Frauenbestrebungen und faßt zusammen, was eine langjährige praktische Gedankenarbeit in der Frauenbewegung ihr als den eigentlichen objektiven Gehalt gezeigt hat. – Die wirtschaftlichen Ursachen der Frauenfrage, die geistigen Triebkräfte der Frauenbewegung, Probleme der Frauenbildung, die Stellung der Frauenbewegung zu Ehe und Familie, Beruf und Mutterschaft, die Stellung der Frau in Gesellschaft und Staat. Außer der Literatur werden in einem Anhange die Dokumente der Frauenbewegung mitgeteilt.



ZU THEORIE UND PRAXIS EINER MODERNEN „NATIONAL-ERZIEHUNG"

VON GERTRUD BÄUMER

Die Bewegung, die sich innerhalb des letzten Jahrzehnts gegen den Intellektualismus und Mechanismus in unserem Erziehungswesen gewandt hat, faßte ihre Aufgaben bisher noch fast ausschließlich von einer Seite an. Schon die Tatsache, daß die Bildungskongresse, die sie zustande brachte, sich „Kunsterziehungstage" nannten, zeigt diese Einseitigkeit. Sie ist allerdings durchaus erklärlich. Nicht nur, weil die Vernachlässigung der künstlerischen Bildungswerte und Bildungsmethoden der greifbarste Mangel der üblichen Pädagogik ist, sondern auch, weil man in der Erziehung zur Kunst und durch Kunst das wirksamste Mittel zur Stärkung des Persönlichen, des Individuellen im Menschen fand. Denn das Lebensgefühl, in dem die neue pädagogische Bewegung wurzelt, ist eine Reaktion gegen die Macht des Massenhaften, gegen die steigende Despotie der Gesellschaft über den einzelnen in unserer modernen Kultur. Man versucht, die individuelle Seite des Menschen gegen diese innere und äußere Vergesellschaftung der Persönlichkeit zu stärken. Das dem Germanen eigene Einsamkeitsbedürfnis — denn dieser merkwürdige Gegensatz von Individuum und Masse ist etwas spezifisch Germanisches — lehnt sich auf gegen alle die ungewollten und unfreiwilligen Gemeinsamkeiten, die uns nun einmal durch die gegenwärtige Struktur des sozialen Körpers aufgedrängt werden. Man versucht den mechanisierenden Mächten des modernen Gemeinschaftslebens möglichst viel von unserm menschlichen Teil zu entziehen, um der Gefahr der Unkultur zu entgehen. Und dabei hat man allerdings ein wenig außer acht gelassen, daß sich die allgemeine Erziehung doch nicht ausschließlich auf dem Gegensatz zu dieser Vergesellschaftung aufbauen darf, die nun einmal eine der stärksten Tendenzen unseres Kulturlebens ist. Denn wenn sie das tut, so wird sie eben individualistische Eigenbrödler und Außenseiter erziehen, die auch nicht Kulturschöpfer sein können, weil sie sich hochmütig oder schwächlich von den Gebieten zurückhalten, die sie eigentlich durchdringen und mit ihrem persönlichen Element erfüllen sollten. Es geht auf die Länge doch nicht, dieser wachsenden Verdichtung der sozialen Zusammenhänge zum Trotz leben zu wollen. Man trennt sich von den eigentlichen Lebensquellen der Zeit, deren auf die Dauer auch die stärkste Persönlichkeit nicht entraten kann. Vielfach erscheint diese Persönlichkeitskultur nur wie ein Fluchtversuch, nicht wie ein mutiger Kampf, der schließlich zu einem ehrlichen

und fruchtbaren Frieden führen kann. Hat man einmal die nicht mehr aus der Welt zu schaffende Tatsache anerkannt, daß die Struktur der modernen Gesellschaft die Menschen in immer intensiverer Weise aufeinander anweist und voneinander abhängig macht, so kann die Parole für die Erziehung nicht mehr rein negativ sein: Schützt die Persönlichkeit vor den Gefahren der Massenkultur, bzw. Unkultur — lehrt sie, sich zu isolieren. Sie muß vielmehr auch positiv gefaßt werden: Bietet alle eure lebendigen persönlichen Kräfte auf, um diesem neuen sozialen Körper eine neue Seele, einen Besitz gemeinsamer Ideen und Verantwortungsgefühle zu geben, der ihn erhält und vor Fäulnis schützt. Schafft in jeder Seele auch der Gemeinschaft eine Stätte; macht in dem einzelnen nicht nur das „Bild des, das er werden soll", lebendig, sondern auch ein Bild des, das sein Volk, die Gemeinschaft, in und mit der er Kultur zu schaffen hat, werden soll. Jeder Versuch, ein modernes Ideal persönlicher Kultur zu schaffen, wird einseitig sein, wenn er nicht die ganze Fülle der sozialen und politischen Aufgaben mit einschließt, die sich aus dem Wesen unseres modernen Gemeinschaftslebens ergeben. Nur zu leicht wird in Kreisen mit künstlerischer Kultur die Gesamtheit dieser sozialen Beziehungen nur als ein notwendiges Übel betrachtet, als ein bedauerlicher Abbruch, der der Persönlichkeit geschieht. Man sollte neben Nietzsche, dessen Meinungen von der „Zukunft unserer Bildungsanstalten" wohl im Grunde immer noch der modernen Strömung in der Pädagogik das Quellwasser liefern, ein paar anderen philosophischen Göttern in der Werkstatt unserer pädagogischen Ideen ein Piedestal errichten: Fichte, Carlyle und Comte.

Hier liegen Gesichtspunkte von noch unausgeschöpfter Fruchtbarkeit. Ja, das ganze Prinzip der Persönlichkeitspädagogik würde erst Weite und Fülle bekommen in der Verschmelzung mit dem Gedanken der inneren organischen Zusammengehörigkeit des einzelnen und der Gattung. Das Problem „der einzelne und die Gesellschaft" ist in Verbindung mit dem Gedanken der Persönlichkeitsbildung in der modernen Erziehung noch kaum gestellt worden. Alle Unbrauchbarkeiten, das ausgesprochen Unpraktische, Paradoxe und Verstiegene, das, man möchte sagen, Katilinarische, das man der modernen Pädagogik vorwirft, erklärt sich durch das Außerachtlassen all der Zusammenhänge, die heute stärker und in vielfacherer Form als je Individuum und Gesellschaft aneinanderketten. Etwas von jenem Geiste, der Comtes Philosophie erfüllt, sollte auch in die Pädagogik eindringen. „Unsere Abhängigkeit von der Vergangenheit, noch mehr als die von der Gegenwart, lehrt uns, daß das einzig wahre Dasein das Gesamtdasein des Geschlechtes ist." „Bei aller Anstrengung wird selbst das längste wohl angewendete Leben uns nicht instand setzen, mehr als einen unmerklichen Teil dessen, was wir empfangen haben, zurückzuzahlen." Ist doch auch diese Erfassung des einzelnen im Zusammenhang mit der Gesamtheit und die Betonung der daraus erwachsenden Pflichten Eigentum unserer eigenen deutschen Kultur. Ist sie doch der Weisheit letzter

Schluß in Goethes Wilhelm Meister, wenn dort neben der Persönlichkeitsbildung und als Endziel dieser gefordert wird: mache ein Organ aus dir. Der einzelne als Organ der Gesamtheit! Hier ist ein Feld, das sich die moderne Pädagogik erst erobern muß.

Wie steht es in dieser Hinsicht mit unserer Schulerziehung? Wir haben eine ganze Reihe von Unterrichtsstoffen, die die Elemente sozialen Verständnisses geben sollen, und unsere Lehrpläne wimmeln von Bemerkungen über die Notwendigkeit, das nationale Pflichtgefühl und die vaterländische Gesinnung zu pflegen. Der Weg, auf dem das geschieht, ist aber denkbar unzweckmäßig. Unsere moderne Kultur mit ihren ganz eigenartigen sozialen Aufgaben kommt in unserer Schulbildung, die höhere Knabenschule eingeschlossen, kaum zur Geltung. Wenn es auch richtig ist, daß der sicherste Führer in den modernen allgemeinen Aufgaben jener historische Sinn ist, der sich im Studium der Gesetze geschichtlichen Werdens geschult und zum Instinkt für das Mögliche und Erreichbare ausgebildet hat, so ist es doch eine durchaus falsche Anwendung dieser Theorie auf den Lehrgang unserer verschiedenen Schulformen, wenn man meint, daß der Schüler nur bis an die Pforte der modernen Zeit geleitet zu werden braucht, um durch seinen entwickelten historischen Sinn sich ohne ausdrückliche Anleitung die modernen Aufgaben selbständig erschließen zu können. Es wird kaum eine Kulturnation geben, die in der Schule so wenig dafür sorgt wie die deutsche, daß ihre Schüler zu „Organen“ für die Aufgaben der Gesamtheit erzogen werden. Unsere Bildungsideale sind in dieser Hinsicht, soweit sie überhaupt sozialpädagogische Rücksichten zur Schau tragen, durchaus orientiert an der politischen Vergangenheit. Es ist fast komisch, mit welcher Konsequenz die in Betracht kommenden Bemerkungen und Hinweise in den offiziellen Lehrplänen den Untertan statt des Bürgers im Hintergrund haben. Und wie viel Ursache hätten wir zu einem Versuch, die von politischem Zwang frei gewordenen Kräfte innerlich an die Ziele der Gesamtheit zu binden, aus dem willenlosen Werkzeug der herrschenden Gewalten von ehemals ein brauchbares und williges Organ der Gesamtheit zu machen. Unser ganzes politisches und kulturelles Leben in Deutschland leidet darunter, daß wir das Vertrauen und den Mut nicht beizeiten gehabt haben, den Massen unseres Volkes ihre Freiheit in vollem Umfange zum Bewußtsein zu bringen, nicht nur als Freiheit, sondern vor allem als Mitverantwortlichkeit und Mitverpflichtung. Und so wirken, weil sie eben nicht an das Leben, an das Tatsächliche anzuknüpfen wagen, die Versuche der Schule, nationale Gesinnung zu pflanzen, eher nach der entgegengesetzten Seite. Sie stempeln von vornherein das ganze Gebiet politischer und nationaler Pflichtbegriffe mit dem Charakter des Untertanengehorsams, der Unmündigkeit, kurz einer Auffassung von den Beziehungen zwischen dem einzelnen und der Gesamtheit, die rückständig ist, und mit der wir heute nichts mehr anzufangen wissen. Es ist gar kein Wunder, wenn die

großen Massen in allen Schichten ihre individuelle Freiheit in ganz anarchischem Sinne auffassen und nicht besser zu betätigen wissen als durch prinzipielle Opposition. Das wird uns um so gefährlicher, als wir Deutschen mit unserer zugleich fruchtbaren und gefährlichen Neigung zur Theorie immer in der Gefahr sind, jedes berechtigte Prinzip zu übersteigern und jede vielleicht vorübergehend gesunde und notwendige Tendenz in Permanenz zu erklären und mit einer gefährlichen Absolutheit auszustatten.

Das Prinzip der Sachlichkeit sollte auch für dieses ganze Bildungsgebiet in den Vordergrund gestellt werden, jener Sachlichkeit, die nur das dem Schüler zur Doktrin, zur Lehre macht, was aus der Wirklichkeit des Tages herausgearbeitet und auf sie unmittelbar anwendbar ist, die sich hütet, irgendwelche sozialethischen oder, was in unserem Zusammenhange dasselbe ist, nationalethischen Forderungen an sich, losgelöst von dem Verständnis der Wirklichkeit, für die sie gelten, aufzustellen und sie dadurch von vornherein zu bloßen Worten und Phrasen zu stempeln.

Es ist eine Aufgabe, die eine ganze pädagogische Literatur schaffen könnte, diesen Gedanken für die Praxis auszubeuten und fruchtbar zu machen. Wir werden damit nur sehr langsam vorwärtskommen; es wird nur ganz allmählich gelingen, die festgefügten Traditionen unseres höheren Knabenschulwesens z. B. in dieser modernen Richtung umzubiegen. Es wird nur langsam gelingen, in die Lehrerseminare diese Gedanken einzuführen. Es gibt aber eine Schulgattung, die im Augenblicke noch Neuland ist, und innerhalb derer man ungehemmt durch traditionelle Schulpensen dieses moderne Element ohne weiteres verwirklichen könnte; das ist — man erstaune nicht: die höhere Mädchenschule, und zwar vor allem der Zweig der höheren Mädchenschule, der sich als „Frauenschule" bisher, noch ehe er eigentlich da war, einen ganzen Sturm sehr unmotivierter Feindschaft zugezogen hat. Die Frauenschule kann bei der Freiheit der Entwicklung, die ihr jetzt noch gegeben ist, die erste deutsche Fortbildungsanstalt werden, die mit diesem neuen, dem sozialen Bildungsideal einmal vollständig ernst macht. Daß die Ausbildung für die soziale Hilfsarbeit ein Teil des Lehrplans der Frauenschule sein soll, ist allgemein anerkannt. Das Wesentliche ist dabei aber, daß diese Einführung nicht in kleinen äußerlichen praktischen Dingen stecken bleibt, sondern so vertieft wird, daß sie ein Faktor in der Weltanschauung des jungen Menschen wird und von hier aus seine Lebensbetrachtung, seine Gesinnungen, seine Ziele, seine Wertideen, alles das mitbestimmt und mittönt.

Handelte es sich nämlich nur um eine praktische soziale Fachbildung, um eine Summe von für sich stehenden einzelnen Kenntnissen über die Organisation etwa der Jugendfürsorge oder der Armenpflege, handelte es sich nur um die Grundlagen für die charitative praktische Mitarbeit in Kinderhorten und anderen Wohlfahrtsanstalten, so wäre dieser ganze Zweig doch vielleicht aus dem Rahmen der allgemeinen Fortbildung unserer jungen Mädchen aus-

zuscheiden und als etwas, das für einzelne notwendig und zweckmäßig ist, besonderen Anstalten zuzuweisen. Es kann aber gar nicht stark genug betont werden, daß das nicht genügt. Wir wünschen im Gegenteil, daß überall da, wo von einer allgemeinen Bildung geredet wird, dieses soziale Element als ein allerwichtigster Bestandteil in den Begriff der allgemeinen Bildung hineingefaßt wird. Das Verständnis für die Zusammenhänge des modernen sozialen Lebens, die Fühlung für die Aufgaben, die es jedem einzelnen seinen Verhältnissen entsprechend auferlegt, und der Wille, diese Aufgaben zu erfüllen, das Verantwortungsgefühl allen Unterlassungssünden nach dieser Richtung hin gegenüber, das alles zu erreichen, müßte durch diese sozialen Bildungselemente der Frauenschule versucht werden.

Dabei darf natürlich das Praktische nicht vernachlässigt werden. Ja es ist gerade als ein besonderes Glück zu betrachten, daß wir hier einmal ein Unterrichtsfach haben, in dem Theorie und Praxis ineinander aufgehen können und durcheinander befruchtet werden. „Wir erkennen nur solche Gebiete richtig, in denen wir mit Verantwortung tätig gewesen sind.“ Diese Wahrheit gilt ganz sicher besonders für das Gebiet des sozialen und politischen Lebens. Wenn man also die pädagogische Aufgabe der sozialen Abteilung der Frauenschule kennzeichnen wollte, so müßte man sie dahin zusammenfassen: die Frauenschule soll in dieser ihrer sozialen Abteilung 1. die Schülerinnen in die praktische soziale Hilfsarbeit einführen: sie soll 2. ihren Blick für das Verständnis aller der sozialen Zusammenhänge wecken, mit denen sie durch diese praktische Arbeit in Berührung kommen; und sie soll 3. dadurch das sozialpolitische Verständnis, die soziale Gesinnung und jenes auf das Überpersönliche, auf das soziale Leben gerichtete Pflichtgefühl erziehen, auf dem heute der Bestand der modernen Gesellschaft ebenso beruht wie auf gesunden wirtschaftlichen und gerechten politischen Ordnungen.

Es wird nun, wenn wir nach dieser allgemeinen Bezeichnung der Aufgaben, die zu lösen sind, zur Methodik dieser sozialen Frauenschule im einzelnen kommen, sich vor allem fragen, wieviel Zeit steht zur Verfügung? Ich glaube, daß wir aus praktischen Gründen zunächst damit zu rechnen haben werden, daß auf der Grundlage der zehnjährigen Mädchenschule nur zwei Klassen aufgebaut werden. Innerhalb dieser beiden Klassen, d. h. mit 16—18jährigen Mädchen läßt sich natürlich nur ein kleiner Teil des Programms verwirklichen, das unsere drei grundlegenden Forderungen in sich schließen. Es wäre ja überhaupt für die Gestaltung der Frauenschule sehr wünschenswert, wenn vielleicht nach diesen zwei Jahren allgemeiner Fortbildung, die ja schon den Charakter einer gewissen Wahlfreiheit und Beweglichkeit tragen könnte, nun eine Spezialausbildung in dem einen oder dem anderen Fache, also etwa in der Hauswirtschaft oder in der Pädagogik oder in der sozialen Hilfsarbeit sich anschlösse. Zwei Jahre allgemeine Fortbildung, dann Übergang oder wenigstens die Möglichkeit eines Überganges in einen

Spezialkursus von 1—2 Jahren, wie ihn etwa die soziale Frauenschule des deutsch-evangelischen Frauenbundes bietet. Bauen wir unsern sozialwissenschaftlichen Kursus auf dieser Voraussetzung auf, so ist doch von vornherein nicht etwa die Verteilung so zu machen, daß man etwa erst nur das Praktische als das Einfachste gibt und dann später die Theorie als das Schwierigere anschließt, sondern es ist von vornherein Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Man muß den Umstand berücksichtigen, daß junge Mädchen und gerade die regsamen unter ihnen, in diesen Jahren unmittelbar nach der Schulentlassung nicht nur Gebende sein wollen und können, sondern auch noch Empfangende sein müssen. Daß stärker als der Drang zu helfen noch in ihnen ganz naturgemäß und gesunderweise der Drang ist, selbst weiter zu kommen, den eigenen Horizont zu erweitern, das eigene Wissen zu vertiefen, die eigene Persönlichkeit zu bereichern.

Herbert Spencer hat als das große ausschlaggebende menschliche Entwicklungsgesetz den Grundsatz aufgestellt, daß der Mensch in der Zeit der Unmündigkeit mehr von andern empfangen müsse, als er geben könne, während in der Zeit der Reife Leistung und Gegenleistung sich das Gewicht halten müssen. Wir können diesen Satz, dieses Selbsterhaltungsgesetz der menschlichen Gesellschaft, auch auf das geistige Leben übertragen und daraus die Folgerung ziehen, auch die soziale Frauenschule muß zunächst den jungen Mädchen etwas geben. Ich glaube, daß der geringe Erfolg, den manche Versuche einer solchen sozialen Ausbildung gehabt haben, darin liegt, daß sie diesem Bedürfnis nicht genug entgegenkamen, daß sie zu praktisch, zu nüchtern und kleinlich verfuhren.

Natürlich kann auch der entgegengesetzte Fehler gemacht werden. Die sozialen Hilfsgruppen in Berlin klagen in ihrem letzten Jahresbericht etwas darüber, daß die allgemeinen theoretischen Kurse, nämlich Volkswirtschaft und Sozialethik, viel stärker besucht sind als die nüchterneren sachlicheren, wie Einführung in die Armenpflege usw. Und naturgemäß kann aus dem stärkeren Reiz derjenigen Fächer, die an die letzten und größten Fragen rühren, die Gefahr hervorgehen, daß auch wieder hier in der Frauenschule mehr andächtig geschwärmt als gut gehandelt wird. Die wichtigste, zentrale und entscheidende pädagogische Aufgabe der Frauenschule wird es daher sein, Theorie und Praxis so eng miteinander zu verknüpfen, das eine durch das andere so sehr zu beleben und zu befruchten, daß das Interesse für beide gleich lebendig und gleich stark ist.

Die praktische Hilfsarbeit wird sich im ersten Jahre der Frauenschule naturgemäß auf Kinderhorte, Jugendheime und Krippen beschränken. Es liegt dabei die natürliche Anknüpfung für die theoretische Ausbildung in der Pädagogik. Man müßte entweder hier oder in einem zweiten Jahre im Anschluß an die Psychologie und Pädagogik insbesondere das Kind des vierten Standes ins Auge fassen. Man müßte Verständnis

dafür erwecken, wie seine sozialen Verhältnisse zu Lebens- und Bildungsmächten werden, welchen körperlichen und seelischen Gefahren es ausgesetzt ist, welche Vorstellungen von Recht und Unrecht, von gut und böse, von dem Wünschenswerten und dem Nichtwünschenswerten sich in ihm bilden müssen, welche geistigen Fähigkeiten in seinem kleinen Kampf ums Dasein vor allem in Anspruch genommen, welche dagegen zurückgedrängt und dem Verkümmern ausgesetzt werden. Daran anschließend müßte von all den öffentlichen Veranstaltungen die Rede sein, die dazu geschaffen sind, jenen Kindern trotz aller Gefahren, die sie umgeben, möglichst viel Entwicklungsmöglichkeiten zu verschaffen, von der Fürsorgeerziehung, den Kinderschutzgesetzen, dem Vormundschaftswesen, der Waisenpflege usw. Es kommt dabei natürlich durchaus nicht auf Vollständigkeit an in dem Sinne, daß nun alle Einzelheiten dieser großen Zweige der Wohlfahrtspflege eingehend behandelt und eingeprägt werden. Es würde z. B. vollständig genügen, wenn man ein Gebiet eingehender bespräche, alle andern nur in Übersichten, wenn nämlich an diesem einen, besonders betrachteten zugleich die Fähigkeit geschult wird, sich in ein anderes selbständig einzuarbeiten, was natürlich bei einigem pädagogischem Geschick sehr wohl möglich ist. Man könnte im Anschluß an die praktische Arbeit in den beiden Jahren der eigentlichen Frauenschule dieses ganze Gebiet nach der Methode der konzentrischen Kreise behandeln, d. h. im ersten Jahre das Einfachere, unmittelbar praktische Beobachtungen und ihre Bedeutung und Verwertung, im zweiten Jahre dann mehr allgemein und systematisch ein Überblick über all diese Gefahren und Hilfeleistungen als soziale Erscheinungen und sozialpolitische Bestrebungen.

Es müßte aber auch schon gleich im Rahmen der allgemeinen Frauenschule der Horizont der sozialen Bildung noch etwas weiter gezogen werden, indem die sozialen Fragen unserer Zeit in ihren großen kulturellen und geschichtlichen Zusammenhängen gezeigt würden. Vielleicht wäre es notwendig, für solche erste Betrachtungen ein besonderes Fach in den Lehrplan hineinzustellen. Vielleicht würde es sich mehr empfehlen, in dem ersten Jahre nach der Schulentlassung Geschichte des 19. Jahrhunderts, vor allem als Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, zu behandeln. Es müßte dann in diesem Zusammenhange der Nachdruck weniger auf die politischen Ereignisse gelegt werden, die ja bereits im letzten Schuljahre der höheren Mädchenschule behandelt sein müssen, als vor allem auf die Entstehung der modernen Gesellschaftsklassen aus den modernen Produktionsverhältnissen einerseits und andererseits auf den Wandel des sozialen Denkens vom Individualismus zum Sozialismus. Ist das in diesem ersten Jahre in einem etwa 3—4 Wochenstunden umfassenden Unterrichte duchgenommen, so könnte im zweiten Jahre entweder Volkswirtschaftslehre in systematischer Weise oder aber auch irgendein Spezialgebiet der modernen sozialen Frage, also etwa in einer Industriegegend die Arbeiterfrage, in einer Hafenstadt die nationale Handelspolitik, in

einem Agrargebiet die speziellen Fragen der landwirtschaftlichen Bevölkerung, in einer Großstadt etwa auch ein Ausschnitt der sozialen Frage, dem man den Namen „Großstadtprobleme“ geben könnte, behandelt werden.

Gleichzeitig müßte ein vom Einfachen und Naheliegenden zum Komplizierteren fortschreitender Unterricht in der Bürgerkunde das heranwachsende Mädchen die Handhabung der rechtlichen Formen lehren, in denen die Mitarbeit des einzelnen an den gemeinsamen Aufgaben sich heute vollzieht.

All dies historische, politische und volkswirtschaftliche Wissen zu vertiefen, zu — es sei die neue Wortbildung einmal gestattet — verpersönlichen, müßten aber die Schülerinnen auch dahin geführt werden, das ganze ihnen erschlossene Gebiet vom Standpunkt und mit den Maßstäben der Sozial*ethik* anzusehen. Ich habe in der Zeitschrift „Frauenbildung“ schon einmal ausgeführt, wie ich mir das denke, und welche Erfahrungen ich bei einem Versuch, einen solchen Kursus in den Berliner Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit durchzuführen, gemacht habe. Es kommt dabei meiner Meinung nach auf zweierlei an: einmal die jungen Mädchen an Männern wie Fichte, Carlyle, Ruskin empfinden zu lehren, wie die sozialethischen Probleme mächtige Menschen bis in die Tiefe erschüttert und bewegt haben, wie ihnen so oft andere Interessen — wie bei Ruskin die ästhetischen — geopfert sind um ihrer dringenden Wichtigkeit willen. Und ein zweites scheint mir wichtig: daß nämlich die jungen Menschen begreifen lernen, daß es hier keine absoluten, endgültigen Lösungen gibt, sondern daß jedes dieser Gedankensysteme nur der Versuch ist, *einer* Seite, *einem* Wert in der Reihe der Werte, die hier auf dem Spiel stehen, zu ihrem Recht zu verhelfen. Denn auf keinem Gebiet ist wie auf diesem die Gefahr so groß, daß die Jugend einem dogmengläubigen, inkorrigiblen Radikalismus anheimfällt. Und überdies sollte man dem jungen Menschen in dem Alter, in dem er kämpfen und suchen *soll*, nicht den Hafen, sondern das Meer, nicht die Lösungen, sondern die Probleme und die Aufgaben zeigen.

Das Pestalozzi-Fröbelhaus in Berlin wird mit dem nächsten Herbst eine auf Grund dieser Ideen eingerichtete Frauenschule eröffnen, unter der Leitung von Dr. Alice Salomon, eine „Versuchsschule“, der freilich der Unterbau einer von gleichen Grundsätzen beherrschten höheren Mädchenschule bisher noch fehlt, und deren Resultate deshalb noch nicht so gute sein werden, als wenn sie mit ausreichender Vorbildung rechnen könnte und mit keiner systematischen Verbildung aufzuräumen hätte. Und trotzdem steht diese Anstalt unter den glücklichsten Auspizien. Vielleicht wird sich in ihr, die als ein Neues in unserem Bildungswesen zur Befriedigung neuer Bedürfnisse geschaffen wurde, der Gott sei Dank noch keine Verordnungen das Gleis eingefahren haben, einmal zeigen — was immer bezweifelt wird —, daß auch die Frauen unter Umständen einmal auf pädagogischem Gebiet Schöpfer sein können.

WISSENSCHAFT
VON OTTO ANTHES

Eine Erinnerung ist dieser Tage in mir lebendig geworden an eine Heide, die mählich vor mir anstieg, und an einen Fichtensaum zur Rechten, über dem groß und rot die Sonne stand. Am Rande der kleinen Äckerchen feierten lässig hingesunken die Pflüge, weit und breit war kein Mensch zu sehen. Das Trillern der Lerchen über mir und das Gezirp der unzähligen keinen Tierchen im Heidekraut zu meinen Füßen verschmolz zu einem einzigen schwebenden Ton, der mich umfloß. Das war gar keine Musik mehr, das war nur ein Hintergrund, der stille hing, und den nur ab und zu ein Lufthauch leise bewegte. Durch die klingende Stille aber schritt ich – jawohl, jetzt weiß ich auch wieder, wo und wann das war. Student war ich und in den Ferien auf dem Lande; und an eben diesem Sonntagmorgen war ich unterwegs, um den jungen Lehrer im Nachbardorf zu besuchen. Und jetzt weiß ich auch wieder ganz genau, wie dieser Sonntagmorgen mich umschmeichelte; wie er, fremd und urheimatlich zugleich, zu meiner Seele sprach, die geradewegs aus der Welt des Papiers daherkam; wie ich zum erstenmal empfand, daß das köstlichste Wissen nicht aus gedruckten Büchern zu holen ist.

Dann kam das Dörfchen. Auf einem Hügel lag's, der niedrige Kirchturm aus grünen Bäumen gerade noch hervorlugend, während ein paar ärmliche Bauernhäuserchen mit ihren Anhängseln für Klein- und Schweinvieh am Abhang hingen. Bald hatte ich auch die Schule gefunden. An einem wackligen halbvermorschten Barren erkannte ich sie, der davor stand. Sonst hatte das Haus nichts Pädagogisches an sich. Es sah vielmehr ganz genau so aus wie seine Nachbarn: ein schiefer Fachwerkbau mit schwarzbraunen Balken und weißen Feldern dazwischen. Das Erdgeschoß, das früher unzweifelhaft landwirtschaftlichen Zwecken gedient hatte, war ganz leer. An der einen Seite kletterte eine ausgetretene Holzstiege empor. Oben waren zwei Türen. Die eine stand offen: das Schulzimmer. Es gingen vielleicht zwanzig Kinder hinein, größer war's nicht. An die andere Tür klopfte ich. Ein paar Mal. Ohne Erfolg. Da trat ich so ein, und im selben Augenblick erschien in der Kammertür mir gerade gegenüber ein wirrer schwarzer Lockenkopf. Das war der junge Lehrer. Außer dem Kopf konnte ich in der Eile nur noch sehr viel Weiß an ihm erkennen. Dann war er schon wieder verschwunden, und eine wehleidige Stimme rief hinter der Kammertür: Ach Gott, entschuldigen Sie nur! Es ist aber doch Sonntag. Und ich bin gleich fertig.

Auf den Fenstern lag der schönste Sonnenschein, und ich wunderte mich, daß sie geschlossen waren. Als ich aber näher trat, sah ich, daß die Fensterbänke von schmalen Glaskästen eingenommen waren, und daß an ein Öffnen der Flügel, die nach innen gingen, so ohne weiteres überhaupt nicht zu denken war. Die Kästen waren mit Wasser gefüllt, ein paar kleine Berge von Steinen

waren darin aufgehäuft, und allerlei Grünzeug zog sich darum. Und als ich näher zusah, da wimmelte es zwischen den Steinen von mannigfaltigem buntem molchigem und anderem wässerigen Getier. In demselben Augenblick aber war mir zu Mute, als ob sich hinter meinem Rücken die ganze Stube von lebendigem Gewese zu regen begänne. Ich drehte mich um: da saß dicht hinter mir auf dem Fußboden eine Dohle mit gestutzten Flügeln, unter dem schwarzen Ledersopha hervor kam eine Schildkröte gekrochen, in einem Käfig über der Kommode kribbelten weise Mäuse durcheinander — als ob auf ein Zauberwort das Leben aus allen Wänden gebrochen wäre. Und schon trat auch der junge Lehrer, frisch gewaschen, aus seiner Kammer.

Ach, rief er, sind Sie schon bei meinem Aquarium? Ja, man hat so seine verschiedenen Interessen. Sehen Sie hier, das ist blödsinnig interessant. — Er fuhr mit einem Holzstäbchen in den Kasten und störte einen Molch unter den Steinen hervor. — Sehen Sie den Kerl, der da jetzt herauskommt? Ein Bein fehlt ihm. Das hat ihm ein Kollege abgefressen. Rein abgefressen. Das tun sie so. Aber nun — warten Sie ein paar Wochen! Dann ist ihm das Bein wieder gewachsen. Toll, nicht wahr? Aber Tatsache. Ich hab's schon viele Male beobachtet.

Ich wußte nicht recht, wie ich mich dazu verhalten sollte. Aber die Lust zu lachen verging mir, als ich in seine leuchtenden Augen sah. Ich nickte dem Tierchen mit dem abgefressenen Bein gönnerhaft zu: Also halt dich dazu, kleiner Kerl, daß dir dein Beinchen bald wieder wächst!

Das tut es, rief glückselig der junge Lehrer. Da ist mir gar nicht bange. Die Natur, die Natur! Die weiß sich zu helfen.

Dann bot er mir eine mörderlich lange und schwarze Zigarre an und nötigte mich auf das schwarze Ledersopha. Die Schildkröte kroch bei meiner Annäherung wieder unter das Möbel, die Dohle aber kam uns frech nachgehüpft und schaute mich mit schiefem Kopf durchdringend an. Der junge Lehrer setzte sich mir gegenüber und schwieg eine ganze Weile, während er mich mit einem schwärmerischen Blick umfaßte. Mit einem Male platzte er heraus:

Sie müssen doch unsinnig glücklich sein?

Wieso? fragte ich verdutzt. Ich fühlte mich in dem Augenblick gar nicht so. Das unverschämte Anstarren der Dohle war mir geradezu ungemütlich und noch peinlicher der Gedanke an das Vieh, das da immer unhörbar unter mir herumkroch.

Wieso?

Student zu sein! Ganz der Wissenschaft leben zu können! Muß das schön sein! — Wo studieren Sie gleich?

In Halle.

Halle — ach ja, da ist doch Tholuck.

Tholuck, ach nein, der ist nicht mehr da. Der ist schon vor einem Menschenalter mindestens gestorben.

So! sagte er kleinlaut. Also der ist schon tot. Unser Religionslehrer am Seminar sprach immer von ihm. Der hatte ihn gut gekannt. – Ja, der Tod macht auch vor der Wissenschaft nicht Halt, raffte er sich auf. – Übrigens, wenn ich fragen darf, was studieren Sie?

Ach Gott, dem Namen nach Philologie. In Wirklichkeit alles, was mich interessiert.

Er faltete wahrhaftig die Hände. – Wie wundervoll! sagte er fromm. – Philologie, das sind die Sprachen. Ja, damit steht's bei mir allerdings faul. Auf dem Seminar wurden sie nicht betrieben. Und hinterher, so allein, da will's nicht recht gehen. Ich habe einmal angefangen, Französisch zu lernen. Nach solchen Unterrichtsbriefen, wissen Sie. Aber es wurde nichts. Ich hatte übrigens auch den Eindruck, als ob die Briefe nicht so recht wissenschaftlich wären. Ich glaube, das war mehr so für junge Kaufleute bestimmt. Und das ist doch nicht das, was unsereiner sucht.

Ich stand wieder auf. Ich hielt's über der verwünschten Schildkröte nicht mehr aus. Wir traten wieder ans Fenster, die Dohle immer hinter uns her. In dem Glaskasten waren inzwischen noch mehr bunte Molche aus dem Steinhaufen herausgekommen. Sie zogen ganz still und lustig umeinander herum und schnappten sich wahrhaftig umschichtig nach den Beinen. Aber daß eins abgebissen wurde, habe ich nicht erlebt.

Wir haben kein Glück, sagte mein Gastfreund.

Aber es ist auch so sehr interessant, tröstete ich ihn.

Nicht wahr? begeisterte er sich schon wieder. Die Natur! Es gibt nichts Großartigeres. Ich bin ja auch vorwiegend Naturwissenschaftler. Nicht ausschließlich. Aber vorwiegend. Mein Kreuzschnabel ist leider mit Tod abgegangen. Den hätten Sie sehen sollen. Ein hochintelligentes Tier. Wenn er noch ein wenig länger gelebt hätte, ich glaube, ich hätte auch noch seine Sprache verstehen gelernt. So befreundet waren wir. Er ist denn auch gestorben, während wir zusammen spielten. Wir haschten uns nämlich immer. Er mich und ich ihn. Und einmal, wir waren zu ausgelassen, da hat er sich dort am Kommodenrand den Kopf eingestoßen. – Übrigens Köpfe! Interessieren Sie sich für Köpfe? Für Schädel? Ja? – Dann müssen Sie meine Schädelsammlung sehen.

Er war schon bei seiner Kammertür angelangt, und ich folgte ihm, in weitem Bogen um die Dohle herum, die nicht daran dachte, zur Seite zu hupfen. Auf dem fichtenen Kleiderspind in der Kammer stand tatsächlich Schädel an Schädel, einer wie der andere.

Lauter Katzenschädel, erläuterte der Lehrer. Ich sammle sie. Ich habe meine Schulkinder angestellt. Keine Katze krepiert im Dorf, von der ich nicht den Schädel bekomme.

Lauter Katzen? fragte ich noch einmal.

Ja natürlich, entgegnete er eifrig. Dann hat's ja nur Zweck, wenn man

auf einem Gebiet eine möglichst vollständige Übersicht bekommt. Die Sammlung wäre übrigens noch wertvoller, wenn die Leute im Dorf früher nicht so töricht gewesen wären. Wie mancher schöne Schädel mag da verkommen sein! Sie wollten es erst gar nicht einsehen, was sie der Wissenschaft für einen Dienst tun, wenn sie so etwas nicht einfach wegschmeißen. — Einen Schädel, meinen schönsten, habe ich übrigens einmal der Universität Marburg eingeschickt. Es war ein Prachtexemplar.

Haben Sie denn darauf einmal etwas wieder gehört?

Nein, nein. Das nicht. Ach, darauf kam mir's ja auch nicht an. Mir war's ja nur um die Sache zu tun.

Wir machten einen Spaziergang durchs Dorf. Die Kinder kamen herbei und begrüßten ihren Lehrer. Er wußte von jedem eine kleine Geschichte zu erzählen, die seine Art und die häusliche Umgebung bezeichnete, aus der es stammte. Hier und da machten wir bei einem Bauern Halt, der vor seiner Türe stand, und mein Freund hielt ein kleines Gespräch mit ihm. Einmal waren's die Bienen, von denen die Rede war; ein andermal die nächste Gemeindeversammlung, bei der der Lehrer die Schreiberei besorgte; und wieder ein andermal die Feldarbeit oder die Aussichten der Obsternte. Er wußte von allem Bescheid.

Was soll man machen? sagte er. Man muß sich mit diesen Dingen beschäftigen. Die Leute verlangen das von unsereinem, und wenn man so darin lebt — nicht wahr, es interessiert einen auch.

Mir dämmerte von ferne eine Weisheit, die mir erst viel später in ihrem ganzen Glanze aufgegangen ist.

Ich weiß nicht, sagte ich, ob das an der Landluft liegt, die mir so ungewohnt und neu ist, aber ich habe augenblicklich das Gefühl, als ob das alles zu wissen eigentlich viel wichtiger und wertvoller wäre als unsere ganze papierne Gelehrsamkeit.

Er sah mich von der Seite an, ob ich mich nicht etwa über ihn lustig machte. Es war mir aber wirklicher Ernst damit. Nur daß die Einsicht bei mir selber unklar und schattenhaft war und bald verflog.

Draußen vor dem Dorf zeigte er mir alle Stellen, wo seltenere Pflanzen vorkamen, erklärte mir die ortsübliche Landverteilung mitsamt der herkömmlichen Wirtschaftsweise, machte mich auf einen Fuchsbau aufmerksam und führte mich zu einem mächtigen Ameisenhaufen, der trotz des Sonntags in vollem Betriebe war. Auf dem Rückweg kamen wir auf sein tägliches Leben zu sprechen.

Sehr abwechslungsreich ist es nicht, erzählte er. Die Schule nimmt den Vormittag ein und zwei Stunden des Nachmittags. Da langweile ich mich nie. Das Essen wird mir aus dem Wirtshaus gebracht. Dabei leistet mir meine Dohle Gesellschaft. Abends bin ich öfters mal eingeladen bei einem Bauern. Meist wo Töchter sind. — Er sah mich halb schalkhaft und halb wehmütig

von der Seite an. — Ja, eine davon wird mich wohl einmal heiraten. Nachher gehöre ich ganz dazu. Es sind übrigens wackere Leute, unsere Bauern. Ich mag gern bei ihnen sein. Sonnabends muß ich mit ihnen kneipen. Da lernt man sie nun ganz genau kennen. Dann gehen sie aus sich heraus.

Und im Weiterschreiten ließ er die ganze Geschichte der Dorfgeschlechter an mir vorbeiziehen: Geborenwerden, Heiraten, Erben, Aufsteigen und Herunterkommen, Verwandtschaft und Feindschaft. Eine Welt für sich, in der er daheim war wie in seiner Tasche.

Ins Haus zurückgekehrt fanden wir das Mittagessen schon aufgetragen. Ich ließ mich wieder auf dem Sofa nieder, nachdem er auf mein Bitten die Schildkröte mit einem Stocke darunter hervorgekehrt und nebenan ins Schulzimmer gesperrt hatte.

Wissen Sie, Ihren Kreuzschnabel laß ich gelten, sagte ich, und Ihre Dohle allenfalls auch noch. Die gehören hierher. Aber die Schildkröte, die ist eine störende Dekoration. Und solange ich sie unter dem Sofa weiß, kann ich keinen Bissen in Ruhe essen.

Er lachte. Sie sind eben Philologe und haben dafür kein Verständnis. Wir Naturwissenschaftler fühlen da anders.

Ich hatte das Gefühl, als ob er mir wieder davonglitte, nachdem ich ihn eben in seiner Welt gefaßt hatte, und ich suchte ihn festzuhalten.

Wissen Sie, sagte ich, daß Sie da eben ein famoses Stück Weltgeschichte vor uns aufgerollt haben? Als Sie von ihren Bauern sprachen?

Weltgeschichte! rief er. Ja, eine wundervolle Wissenschaft! Ich habe mich erst neuerdings mehr darauf geworfen. Seit mein Kreuzschnabel tot ist. Aber ich werde immer wärmer dabei. Quellenstudium, das ist doch das einzig Wahre. Ganz etwas anderes als das Leitfadenbüffeln, das wir auf der Schule trieben.

Quellenstudium? fragte ich erstaunt.

Ja, man hat doch auch eine Bibliothek. Es ist ja nicht gerade viel, aber lauter gute Sachen. Auch geschichtlich. Ich lese jetzt gerade Schillers Geschichte des dreißigjährigen Krieges.

Ach so!

Wie? Finden Sie nicht, daß es ein gutes Werk ist?

Aber gewiß.

So unterhielten wir uns weiter wissenschaftlich. Von Schiller dem Historiker kamen wir auf Schiller den Dichter und von da auf Lessing. Von ihm kannte er nur die „Minna". Aber die gründlich.

Ich lese sie jetzt zum zehnten Male. Eindringlich. Ich habe da sogar eine ganz neue Erklärung gefunden. Warten Sie mal!

Er sprang auf und lief zu seiner Kommode, an der der Kreuzschnabel sich den Tod geholt hatte. Er zog die Schublade auf, warf ein paar weiße Kragen zur Seite und brachte ein Bündel beschriebenen Papiers zum Vorschein.

Ich habe einen kleinen Artikel darüber —

Ich erschrak. Aber es ging vorüber. Er warf plötzlich die Papiere wieder zurück und sagte mit einer leichten Spur von Traurigkeit: Es ist nicht zu Ende gediehen. Ich kann's Ihnen ja aber auch so auseinandersetzen. Also — —

Es ging auf den Abend, als ich mich auf den Heimweg machte. Er begleitete mich, so wie er war, ohne Hut bis dahin, wo der Weg den Hügel hinabstieg. Dann verabschiedete ich mich. Als ich den Hügel hinabgeschritten war, drehte ich mich noch einmal um. Da stand er noch droben, und hinter seinem schwarzen Lockenkopf breitete die sinkende Sonne eine dunkelrote Glut aus. Er winkte mir mit der Hand. Es war ein merkwürdig rührendes Abschiedsbild. Ich wußte nicht, was daran mich eigentlich so seltsam ergriff.

Jetzt weiß ich es, seit ich dieser Tage ein Buch gelesen habe, das die ganze Erinnerung mir heraufgebracht und sie mir gedeutet hat. Das Buch heißt „Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache" von Rudolf Pannwitz; aber es steht unendlich viel mehr darin, als der Titel ahnen läßt. Es steht die ganze Tragödie derer darin, die an der Quelle aller wertvollen Wissenschaft sitzen und sich nach der Gelehrsamkeit sehnen, nicht ahnend, daß die Erfüllung dieser Sehnsucht sie um ihr Bestes bringen wird.

IN DER CHARLOTTENBURGER WALDSCHULE

War es der wundervolle, sonnige Herbsttag? oder strahlte es hervor aus den fröhlichen glücklichen Gesichtern der kleinen Waldschüler? oder schien es die Befriedigung darüber, daß eine Idee, scheinbar dem Märchenlande entsprungen, heilbringend und segenspendend zur Wirklichkeit geworden war? Es trug wohl all dies zusammen dazu bei, die allgemeine Freude hervorzurufen im Kreise der zahlreichen Mädchen und Frauen, die der Aufforderung der „Gruppen" zum Besuche der Waldschule gefolgt waren; überall wurde der Wunsch laut, daß den Gemeinden doch reiche Mittel zur Verfügung gestellt werden möchten, um allerorts ähnliche Einrichtungen zu gründen; und gar mancher hätte sich gern dieser kleinen Gemeinschaft von Lehrern und Schülern angeschlossen, wo die Arbeit so offensichtlich zur Freude wird und jeder Atemzug Gesundung bedeutet. —

In hügelige Waldschwellen eingebettet liegt das kleine Bereich der Charlottenburger Waldschule. Durch ein hölzernes Tor, das mit dem Stadtwappen geschmückt ist, gelangt man in einen Waldweg, der zu beiden Seiten mit Blumenbeeten, der gärtnerischen Arbeit der Waldschüler, freundlich eingefaßt wird; er führt nach dem Mittelpunkt der Anlage, von dem aus man alle Einrichtungen bequem übersehen kann. Ehe wir uns der Führung des Waldschullehrers anschlossen, gab dieser noch ein kurzes Referat über Zweck und Ziel der Waldschulen.

Im Laufe des Sommers werden dort ungefähr 200 Kinder Charlottenburgs nach Bestimmung des Schularztes Dr. Bendix aufgenommen, tagsüber verpflegt und unterrichtet. Diese Kinder, die alle krank, meist skrophulös sind, sollen durch den ständigen Aufenthalt in der kräftigen Waldesluft gesunden und gleichzeitig geistig möglichst gefördert werden. Nach dem Prinzip der Koedukation werden Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet und erzogen, bis jetzt mit denkbar günstigstem Erfolge. Um die Kinder nach Möglichkeit zu fördern, ist die Anzahl der Schüler in jeder Klasse auf 20 beschränkt, wodurch die Arbeit der Lehrer naturgemäß

vermehrt wird. Sechs Herren und drei Damen unterrichten täglich jedes Kind zwei Stunden in den Hauptfächern, wenn angängig im Freien; wenn eins der Kinder nicht mitkommt, wird ihm im Laufe des Tages besonders nachgeholfen. In den großen Ferien, in denen kein Unterricht erteilt wird, sondern nur zwei Arbeitsstunden angesetzt sind, werden die vernachlässigten Lehrfächer, wie Naturwissenschaften und Zeichnen, zwanglos den Kindern übermittelt. Die Schularbeiten fertigen die Kinder im Walde an, unter überdachten Tischen, die wie große Pilze überall verstreut liegen. Auch an den schulfreien Sonntagen dürfen die Kinder herauskommen, und es wird ihren Familien gestattet, den Nachmittag ebenfalls in der Waldschule zuzubringen; zahlreiche Angehörige machen von dieser menschenfreundlichen Erlaubnis gern Gebrauch und werden dadurch häufig dem Wirtshausleben entzogen.

Aber nicht dem Unterricht und der Gesundheit allein ist Arbeit und Streben in der Waldschule gewidmet. Daß der eigenartige Aufenthalt auch für erzieherischen Einfluß besonders günstig wirken kann, haben Leiter und Lehrer der Anstalt bald erkannt und sind eifrig bemüht, die Einwirkung des ungewöhnlichen Milieus aufs beste auszunutzen. Lebensfreude und Liebe zur Natur heißen die Empfindungen, für die das Gemüt des Waldschülers empfänglich gemacht wird, und die ihm einst vielleicht seinen oft dornenvollen Lebenspfad verschönen werden.

Der Rundgang durch die Waldschule gab überall Gelegenheit, zu erkennen, wie wohl sich in der Tat die Kinder in diesem kleinen Paradiese fühlen. In den Baracken saßen die älteren Knaben, eifrig über ihre Aufsätze gebeugt in den beiden großen Klassenzimmern, durch deren breite Fenster freundlich der grüne Wald hereingrüßte. Beim munteren Reigenspiel versammelten sich die kleinen Mädchen, und während aus munteren Kehlen das Blumenlied erscholl, suchten sie in anmutigen Gesten die Bewegungen der duftenden Kinder des Waldes nachzuahmen, gleichsam als ob sie ihnen im steten Beisammensein ihren Zauber abgelauscht hätten. — Stolz führten uns die Kinder zu ihrer selbstverfertigten Landkarte Deutschlands, die sie in den Waldboden eingegraben hatten und durchreisten im Bilde die Mittelgebirge und die Stromtäler ihres Vaterlandes. Welche Genugtuung hätte wohl Rousseau bei diesem Anblick empfunden, wenn er geschaut hätte, wie seine Ideen hier auf das glücklichste in die Tat umgesetzt wurden. Und wie hätte er sich über die prachtvolle Nachbildung Helgolands im märkischen Sande gefreut, die sich die Kinder hier so naturgetreu geschaffen hatten, obgleich keins von ihnen je im Sommer auf der einsamen Nordseeinsel gelebt hatte. Und welchen Triumph hätte ihm ein Besuch in Robinsons Hütte bereitet, wo die kindliche Erfindungskraft mit den beschränktesten Hilfsmittel, verstärkt durch Reiser, Steine und einen alten Kattun, eine Szenerie zustande gebracht hatte, wie sie naturgetreuer und drastischer nicht gedacht werden kann.

Lag bei dem frohen Knabenspiel der eigentliche Reiz in der möglichsten Beschränkung und Primitivheit, so war doch kein Grund vorhanden, diese auch bei der vielgerühmten Badeeinrichtung vorherrschen zu lassen. Wenn die Ansicht besteht, daß in diesem dunklen, fensterlosen Raum mit seinen verbauten zwei hölzernen Badewannen und den unvorteilhaft angebrachten Brausevorrichtungen in den Kindern die Liebe zur Sauberkeit und die Freude am Baden geweckt werden soll, so ist dies wohl illusorisch. Und es bleibt zu bedauern, daß gerade in einer sonst so vollkommen eingerichteten hygienisch-pädagogischen Anstalt ein Mittel so vernachlässigt wird, durch welches sich gesundheitlich und erzieherisch so schöne Resultate erzielen ließen.

Aus den dunklen unerquicklichen Räumen rief uns der laute Klang der Vesperglocke. Von allen Seiten eilten die Waldschüler in munteren Sprüngen herbei, griffen nach ihren Milchbechern und ver-

sammelten sich an den großen Speisetischen, die im Walde aufgestellt waren.

Noch einen letzten Blick warfen wir zurück auf die munter schmausende kleine Schar. Und während uns die scheidende Sonne den waldigen Heimweg vergoldete, stieg vor unseren Augen ein frohes Zukunftsbild auf eines gesunden, kräftigen Menschengeschlechts, das gestählt den Kampf ums Dasein aufnehmen konnte, weil es die Segnungen genossen hatte, die das Jahrhundert des Kindes der Menschheit darbot.

BERLIN SIDDY NEUFELD

BLUMENPFLEGE IM KLASSENZIMMER

VON ELISABETH TOUSSAINT

Vielleicht ist es den meisten Kollegen und Kolleginnen, die jetzt Blumen in der Klasse pflegen, so gegangen wie mir: sie sind zunächst dazu gekommen aus Notwehr gegen die graue tote Schulöde. Farbe wollten sie hineintragen in die Schule und Leben. Innen graue Wand und draußen graue Wand, daran, das fühlten sie bald, mußten sie zugrunde gehen. Bilder und Blumen holten sie herein. Bei den Bildern zeigte sich bald die Grenze für das, was aus eigenen Mitteln sich erschwingen ließ ohne Unterstützung von „oben“. Bei den Zimmerpflanzen und Blumen ist die Grenze aber weitgesteckt. Hier läßt sich schon für billigstes Geld viel erreichen. So wird der Blumenschmuck zur Hauptsache.

Und bald zeigt's sich, welch guter Freund und Helfer da eingezogen ist. Es ist oft betont worden, vor kurzer Zeit erst wieder in bezug auf Zuchthäuser, welch großen sittlichen Einfluß die Blumenpflege hat: dies tägliche Gießen, Entfernen der welken Blätter und Blüten, das Aufbinden der Ranken und Anbinden der Stämmchen, das Beobachten von neuen Schößlingen, von Knospe, Blüte und Frucht. Wenn die Pflege regelmäßig und sorgsam geschieht, und wenn die Kinder intensiv dabei helfen dürfen, dann treten sie in ein vollkommen persönliches Verhältnis zu den Pflanzen. Freilich muß dann der Lehrer selbst auch regelmäßig und sorgsam sein. Ich habe Klassen gefunden, in denen die Pflanzen zwei, drei Tage dursten mußten, und dann wieder bekamen sie einen ganz unverständigen Wasserschwall. In diesen Klassen waren die Pflanzen eher vom Übel. Denn wo der Erwachsene so wenig Sorgfalt zeigt, wird auch das Kind unachtsam seinen Pflichten gegenüber. Die Blumen müssen dem Kinde lebende Wesen sein, die solche Nichtachtung empfindend spüren. Andere Klassen habe ich gefunden, in denen standen im Winter Pflanzen mit geilen Trieben, die während dieser Zeit im Keller hätten sein müssen, am Klassenfenster. Schwache kranke Dinger waren's durch den Mangel an Sorgfalt geworden. Anderen wieder fehlten die Untersätze, die die Erde vor dem Austrocknen schützen und außerdem das Fensterbrett schonen. Oder die Blumen trugen welke Blätter und abwelkende Blüten. Oder sie waren bedeckt mit Staub oder Ungeziefer und niemand dachte daran, sie zu reinigen.

Ist's euch wirklich um den erziehlichen Einfluß der Blumen*pflege* zu tun, dann übt sie auch so, daß sie den Kindern ein Muster sein kann. Laßt nicht nach, damit ihr die Kinder zur Treue in kleinen Dingen bringen mögt.

Der Einfluß der Blumenpflege im Klassenzimmer ist aber nicht nur ein erziehlicher, sondern auch ein intensiver unterrichtlicher. Mit den Blumen ist die Natur selbst in die Klasse gekommen und damit das, was unseren Großstadtkindern so sehr fehlt. Jedes neue Blatt, jede Knospe, jede Blüte wird zum Ereignis im Schulleben, zu einem Ereignis, das zum Wegweiser wird für die ersten naturgeschichtlichen Erkenntnisse. Vergleichsweise wird herangezogen, was daheim in der Stube oder auf Blumenbrett und Balkon wächst, oder was der Blumenladen zeigt. Die Kinder lernen

beobachten, erzählen, beschreiben. „Unser Blumenfenster" oder besondere Lieblinge daran werden Themen für freie Niederschriften. Denn die Kinder lieben das Lebendige.

Die Pflanzen mit ihrem Verhalten gegenüber dem Sonnenlicht und der Luft führen auch zu hygienischen Fragen, besonders zu der vom Volke noch so wenig verstandenen: wie muß eine Wohnung sein, wenn Menschen drin gedeihen sollen?

Der Sinn für Schönheit, erreichbar durch geringe Mittel, kann in hohem Maße durch die Blumenpflege geweckt werden. Wer freilich die Blumentöpfe unordentlich hinstellt, wie es gerade kommt, wer zum Gießen einen bestoßenen alten Becher oder ein altes — Bierseidel — nimmt (ich habe gerade dies häufig gefunden) und dies Gefäß dann neben den Blumentöpfen auf dem Fensterbrett stehen läßt, der wird in seinen Kindern den Sinn für wirklichen Zimmerschmuck eher töten als wecken durch seine „Blumenpflege", sollte er auch Rosen zur Blüte und Palmen zur Entfaltung bringen.

Rosen und Palmen sind nicht nötig: Epheu, Geranien, Fuchsien, Zimmerlinden, Primeln und vor allen Dingen die kleine dankbare Tradescentia tun's auch und sind billiger, also schon darum als Beispiel den teuren Pflanzen vorzuziehen.

Ich habe es immer so gehalten: von den drei oder mehr Fenstern meiner Klasse war eins für die Topfblumen reserviert. Am liebsten nahm ich das mittelste, weil dies das Zimmer am meisten beherrschte. Die übrigen Fenster und die Luftklappe des mittelsten — wenn eine solche vorhanden war — gaben Lüftung genug. Das Fensterbrett nahm die Blumentöpfe auf, nach der Klasse zu bildete ein grünes Gitter Schutz vor dem Herunterfallen und Schmuck zugleich. Bei zu schmalen Fensterbrettern könnte man sich helfen durch Anbringung eines richtigen Blumenbrettes im Zimmer. An den beiden Seiten des Fensters standen Töpfe mit Epheuranken, die sich im Bogen oben trafen. Im Sommer hatte ich auch einmal Bohnen gepflanzt, weil die Kinder es gern wollten. Aber die Bohnen wimmeln im Zimmer bald von Blattläusen, werden gelb und bekommen nur spärlich Blüten. Überhaupt habe ich das Ziehen aus dem Samen heraus im Zimmer wenig dankbar gefunden. Dafür müßten wir das Blumenbrett außen am Fenster haben. Weshalb wir das noch ganz besonders brauchen, davon soll später die Rede sein. Hübsche Seitenstücke geben auch die dankbaren Zimmerlinden und der sogenannte Epheugeranium, der rankige Zweige zu bilden imstande ist. Ganz schmale Holzleisten etwa 1 m hoch über dem Fensterbrett von einer Seite des Fensters zur andern gespannt, etwa zu einem hübschen Gitter gestaltet, beeinträchtigen das Licht für die Klasse nicht erheblich, geben einen guten Halt für die Ranken und sehen, mit einem kräftigen grünen oder mit einem weißen Anstrich versehen — je nach dem Blick, der sich außerhalb des Fensters bietet, — hübsch aus. Besser noch als die Blumen auf dem inneren Fensterbrett wäre für den Sommer das Blumenbrett draußen. Zunächst um des Klassenraumes willen. Denn das mit Topfblumen besetzte Fenster bedeutet, wenigstens zu Zeiten, doch eine Einschränkung für den, der gern Licht und Luft hereinströmen läßt als kleinen Ersatz für den in der Großstadtschule noch nicht ermöglichten Unterricht im Freien. Dazu kommt, daß die Pflanzen auf dem Blumenbrett, dem Klassenstaub entzogen, ihren natürlichen Lebensbedingungen nähergerückt sind. Es könnten dort auch die Pflanzen erfolgreich aus Samen gezogen werden, die um ihrer Billigkeit willen in der Volksschule als Beispiel so besonders wichtig sind: Kresse, Winde, Bohnen u. dgl. Draußen würde das Kind die blumensuchenden Tiere beobachten können, die Bienen und Schmetterlinge, könnte die Entwicklung des Keimes unter dem Einfluß der Witterung, die Befruchtung, das Reifen der Frucht, das Fallen der Blätter,

kurzum den natürlichen Einfluß der Witterung und der Jahrnszeiten erleben. Außerdem könnte auf diese Weise jedes Fenster seinen Topfblumenschmuck haben.

So weit sind wir aber noch nicht. Das Blumenbrett draußen am Fenster ist meines Wissens wenigstens für Berlin noch Zukunftsmusik. Ich habe nur von einem bisher gehört, und das gehört einer Hilfsklasse (für schwachbefähigte Kinder). Ich muß mich also noch begnügen mit dem einen Blumenfenster in der Klasse.

An den übrigen Fenstern meiner Klasse stehen abgeschnittene Blumen in Gläsern, die ein Hin- und Herstellen eher vertragen können als die Topfblumen. Die Blumensträuße ermöglichen auch für die nach Norden gelegenen Klassenräume, für diese armen Stiefkinder, in denen die Topfblumen nicht zur Blüte kommen, die Farbe.

Die Blumensträuße führen mich nun zu einem neuen Abschnitt: zu dem Mitbringen von Blumen seitens der Kinder. Wir Berliner Lehrer und Lehrerinnen haben seiner Zeit ein Schriftstück unterschrieben, in dem wir versprachen, uns keine gekauften Blumen von den Kindern schenken zu lassen. Ich habe damals auch unterschrieben, denn ich war noch sehr jung. Heute täte ich's nicht mehr. Ich sehe durchaus nichts Unrechtes darin, daß einmal ein Vater in die Tasche oder ein Kind in die Sparbüchse greift, um dem Lehrer oder der Lehrerin Blumen zu schenken, selbst dann nicht, wenn diese geschenkten Blumen mit nach Hause genommen werden und, auf dem Schreibtisch stehend, freundliche Dinge von der Schule und den Kindern erzählen. Dem Takt jedes wirklichen Erziehers wird es ja nicht schwer fallen, hier Unheil zu verhüten, dem einfachen, vielleicht sogar unscheinbaren, am Wege gepflückten Sträußchen des armen Kindes seinen ideellen Wert zu geben neben dem tatsächlich vielleicht schöneren gekauften. Ganz selbstverständlich wird der Lehrer das Sich-hervortun-wollen von bessersituierten Kindern zurückweisen, auch ohne „von oben“ auf die Gefahr dieses Hervordrängens aufmerksam gemacht zu werden. Und der scheinbar wichtigste Grund: es sei vorgekommen daß Kinder Geld oder Blumen gestohlen, um auch einmal mitzubringen? Ja ist denn das Blumenmitbringen eine solche Diebsgelegenheit ersten Ranges, daß man darum das Kind mit dem Bade ausschütten soll? Kann nicht gerade hier der Lehrer so viel, so unendlich viel helfen durch seinen Einfluß? Und kommt es denn wirklich so oft vor?

Zu der Verfügung, daß gekaufte Blumen nicht angenommen werden dürfen, kommt nun aber als willkürliche Erweiterung von mancher Seite die Forderung, es sollten überhaupt keine Blumen mitgebracht werden, denn es lasse sich nicht immer feststellen, ob die Blumen wirklich nicht gekauft seien. Um dieser, allerdings unumstößlichen Wahrheit willen wird ein wertvoller Miterzieher aus der Schule verbannt. Und wie wertvoll ist gerade der Blumenstrauß im Klassenzimmer; wie kann er ethisch, ästhetisch, unterrichtlich wirken!

Auf dem Laubenlande blühen Blumen. „Vater! Mutter! gib mir ein paar für unsere Klasse! – „Unsere Klasse!“ Schon das ist wertvoll. Die Kinder lieben die Klasse, denn sie dürfen helfen, sie zu schmücken. Die Kinder sind stolz darauf, denn die anderen kommen und gucken, und die Kinder sorgen nun dafür, daß die Klasse auch sonst schön ist. Zu den Blumen auf dem Fensterbrett paßt nicht der papierbesäete Fußboden, passen nicht die staubigen Tische und Bänke und die verschmierte Tafel. Blumen am Fenster erziehen zur Reinlichkeit, und die Kinder helfen gern bei der notwendigen Arbeit, denn es ist ja „unsere Klasse“, die geschmückt ist. Neid gegen die, die so glücklich war, Blümchen bringen zu können, kommt nicht auf, denn die Blumen gehören nun ja allen.

Und für das Haus wirkt es zweierlei. Einmal empfinden Vater und Mutter wohl

den freundlichen, kinderliebenden Sinn, der die Kinder das Schmücken der Klasse lehrt. Manche Mutter kommt und sagt: „Meine Kleine hat mir erzählt, daß ihre Klasse die schönste ist in der Schule!“ Und manche andere Schülerin kommt, guckt hinein und ruft: „ach, wie schön!“ Und weiter lehrt es Vater und Mutter, es nun auch mal zu Hause mit Blumen zu versuchen. Sie wenden einmal fünf oder zehn Pfennig an ein paar billige Blümchen oder Zweige, die sie im Zimmer aufstellen. Die Kinder, die kein Laubenland haben, helfen sich auch. Da ist Großvater oder Onkel Gärtner. Oder es hat zum Geburtstag Blumen gegeben. Meine kleinen Achtjährigen hatten sich ganz von selbst angewöhnt, aus den Geburtstagssträußen zu Hause immer zwei, drei Blümchen mitzubringen, die dann mit großer Feierlichkeit und mit dem Bemerken: „Ich hab' Geburtstag gehabt!“ mir auf das Katheder gelegt wurden. Und an jedem Montage kamen die Sträuße, die mir die liebsten waren, die in Wald und Feld selbst gesuchten. Manche Eltern sind, das habe ich bestimmt erfahren, erst darum mit den Kindern hinausgegangen in die Haide, weil die Kinder einen Strauß für die Klasse haben wollten. Zwar waren dies meist nur bescheidene Blümchen, denn der Anfang der Haide dort bei uns ist kein Blumengarten. Aber sie waren mit Liebe gepflückt, in Gedenken an Schule, Mitschüler und Lehrerin. Gerade diese Sträuße sprachen oft eine deutliche Sprache. Manches Kinderherz zeigte sich mir damit, wie ich es bis dahin nicht gekannt. Und manches Kind hat sich's Mühe kosten lassen. Ich muß oft daran denken, wie mir ein kleines Ding mal ein Sträußchen brachte von ungefähr vierzig winzigen blaugelben Sandstiefmütterchen, jedes einzelne so gelegt, daß das Köpfchen zur Geltung kam, und wie das Kind strahlte vor Freude, ein sonst ganz verschlossenes. Mir selbst aber hat meine freundliche Klasse, die Blumen am Fenster, der Strauß auf dem Katheder, manches Mal geholfen, wenn die Schulöde sich auf mich legen wollte mit ihrer lähmenden Schwere. „Wie in einer Wohnstube sieht's bei Ihnen aus!“ sagten die Kollegen.

Und nun die Pflege dieser mitgebrachten Blumen. Da wird zuerst das enge Band gelöst, das die armen Dinger oft so unbarmherzig schnürt. Und die Kinder lernen, daß man Blumen nicht während des Straußmachens binden soll, daß ein Band oder ein Bindfaden außen um den fertigen Strauß vollauf genügt und die Stengel nicht so zerdrückt. Dann werden die vertrockneten Stengelenden abgeschnitten, damit die Blumen wieder trinken können. Ein Wort über die Blumen, die in der Hand beim Tragen welk geworden sind, schließt sich daran. Über das Blumenpflücken, das Wegwerfen, das Abreißen, Abbrechen, Abschneiden sprechen wir, dann über das Rührmichnichtan der angepflanzten Blumen, aber auch über das Schöne der wildwachsenden. Die Mahnung wird eingeflochten: „Nimm ein paar und laß die andern stehn im Gras und an dem Strauch, andre, die vorüberwandern, freun sich an den Blumen auch.“

Nun kommt das Ordnen. Meist sind die Sträuße, besonders die Gartensträuße, sehr groß, oder wir haben sie ganz auseinander machen müssen, weil sie vielmal gewickelt waren. Oder es saßen so viele Blumenköpfchen so tief unten, die im Wasser ertrunken wären, wenn wir den Strauß so ins Wasser gestellt hätten. Wie sehr man hier einwirken kann, wie empfänglich gerade hierfür die Kinderherzen sind, zeigt mir immer wieder die Tatsache, daß auch sonst ganz Unachtsame kommen und melden: „Da ist ein Blümchen mit dem Kopf ins Wasser gerutscht!“ Das arme wird natürlich sofort gerettet, sogar — heiliger Bureaukratius, was sagst du zu d e r Erziehung? — wenn's mitten in der Rechenstunde oder bei der Durchnahme der deutschen Grammatik gemeldet wird.

Wie geschickt werden die Kinderhände bald in der Arbeit, den Blumen

frisches Wasser zu geben, ohne den Strauß zu zerstören, die welken Blütenköpfe und schlechten Stiele und Blätter zu entfernen, die Stiele immer wieder zu reinigen und zu beschneiden. Wie freuen sie sich bald daran, daß sie sich die Sträuße durch solche Sorgfalt solange erhalten können. Wie manches meldet auch von zu Hause, wie lange sich jetzt dort die Sträuße halten, und wie Vater und Mutter ihre Freude daran haben. Hin und wieder kommt auch mal eins und sagt: „Vater möchte gern wissen, wie die Pflanze heißt?" Dies Wissenwollen des Vaters ist ein Stück wertvollster Heimkultur. Der Vater lernt mit dem Kinde zusammen und erkennt den Wert der Schule als Helfer bei diesem Lernen. Es spinnen sich Fäden von der Schule zum Hause, zwischen Eltern und Lehrer.

Ein weiteres ist die Erziehung zum Farben- und Formensinn. Ich habe manche meiner Kleinen – ich unterrichte fast immer in den untersten Klassen – mit der Zeit dahin gebracht, daß sie selbst gute und feine Zusammenstellungen herausfanden, daß sie schlechte energisch abwiesen. Ich höre noch eine kleine Achtjährige in heller Entrüstung über die ganze Klasse herüberrufen: „Nein, Fräulein T., das geht nicht!" Da hatte die Farbe von Blumen und Blumenbehälter nicht zusammengestimmt. Ich hatte den Becher nur genommen, weil die anderen Gläser alle besetzt waren. Natürlich habe ich doch schnell anderen Rat geschafft.

Auch naturgeschichtliche Erkenntnis geben die Sträuße durch das Weiterleben der Blumen, durch das Sichauftun der geschlossenen, das Sicherholen der welken, das Aufspringen der Knospen, das Entfalten und Vergehen der Blüten, durch die Beobachtung des Duftes, des Farbenwechsels, durch Vergleich der verschiedenen Sorten, durch das Besinnen auf die Stelle, wo sie gestanden. Durch diese selbstgepflückten Sträuße läßt sich so unendlich viel mehr naturgeschichtliche Erkenntnis gewinnen als durch die Pflanzenbündel, die in den Großstädten für den Naturgeschichtsunterricht geliefert werden und deren Heimat keins der Kinder gesehen hat.

Ganz besondere Werte stecken in den Knospenzweigen des Vorfrühlings. Ein paar Rüsterzweigen, die wir auf dem Schulhof aufgenommen, als die Raupennester von den Bäumen geschnitten wurden, verdanke ich eine der eindrucksvollsten Stunden im Zusammenleben mit meinen Schülerinnen. Wir hatten Weidenzweige beobachtet, die blühenden und die fruchttragenden Kätzchen und die braunen Knospen, aus denen dann die Blätter hervorkamen. An einem Sonnabend hatten wir dann die Rüsterzweige vom Hofe mit nach oben gebracht, und ich ließ die Kinder zunächst bei dem Glauben, aus den dicken runden Knospen müßten nun auch wieder grüne Blättchen kommen. Die Zweige standen am Fenster in der Sonne. Auch über Sonntag war den ganzen Tag warmer Sonnenschein. Am Montag früh ging's wieder zur Schule. Ich trat in die Klasse. Da standen sie alle am Fenster vor dem Glas mit den Rüsterzweigen, einige ganz still betrachtend, andere ganz aufgeregt, und ich durfte gar nicht erst Hut und Mantel ablegen, ich mußte *gleich* kommen und sehen, *was* da geschehen. Die braunen Knospen waren aufgesprungen, nicht grüne Blättchen waren hervorgekommen, sondern die Zweige waren übersäet mit den feinen zierlichen Blüten. Die Kinder hatten ein Wunder erlebt.

Die Abbildungen auf S. 250 und 251 geben Zeichnungen eines Schülers des Wilhelmgymnasiums (Hamburg) wieder, die übrigen Abbildungen Zeichnungen von Schülern des Realgymnasiums (Altona).

DAS LEBENDE TIER IM ZEICHENUNTERRICHT

VON FRITZ KUHLMANN

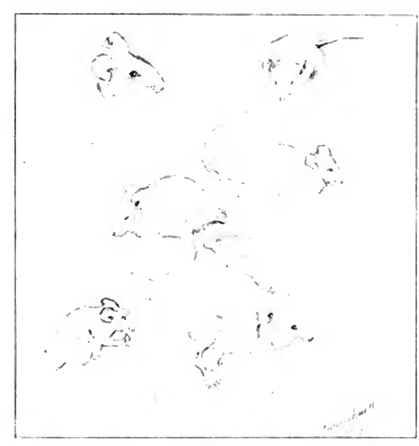
Wenn wir dem Zeichenunterricht neben anderen Aufgaben vor allem auch die zuweisen, dazu zu helfen, daß das Kind in ein möglichst inniges Verhältnis zur Natur geführt, daß es befähigt werde, sie sowohl mit dem Auge richtig zu erfassen, als auch ihre Reize (ästhetisch) zu empfinden, so müssen wir unbedingt anerkennen, daß er an der Tierwelt nicht vorübergehen darf; ist sie doch ein Hauptbestandteil der Natur, und zwar der höchstorganisierte, deshalb interessanteste und für den Menschen bildungskräftigste.

Aber auch dann, wenn wir den Zeichenunterricht lediglich als eine Kultur des äußeren Auges, als eine Schule des praktischen Lebens auffassen wollten, kommen wir zu dem Ergebnis, daß es ganz unstatthaft ist, die lebendige Tierwelt von ihm auszuschließen, wie es heute noch immer geschieht. In der tierischen Erscheinung bietet sich ja erst für das Auge die Möglichkeit, seine Leistungsfähigkeit zur Höhe zu entwickeln, in der Beobachtung der allerwichtigsten und höchsten Lebenserscheinung: der lebendigen, seelischen Bewegung, die allen anderen Dingen mangelt.

Niemand wird mit Fug behaupten können, der Zeichenunterricht habe die Aufgabe nicht, das Auge zur Auffassung dieser allerwichtigsten und tiefsten Lebensäußerung zu befähigen, wie auch niemand wird geltend machen können, daß diese Fähigkeit für das praktische Leben, für die Bildung des Geistes, für den künstlerischen Genuß unnötig sei. Ganz im Gegenteil! Sie ist in jeder Beziehung grundlegend; der Mensch bedarf dieser Fähigkeit unbedingt. Niemand kann Naturerscheinungen richtig beurteilen, niemand zu einem tieferen Naturempfinden gelangen, niemand künstlerisch schaffen oder auch nur genießen, ohne Empfindung für die lebendige Bewegung, für das wirklich Organische.

In der Bewegung zeigt sich ja vor allem das Seelische der Tiere und der Welt. In ihr erkennen wir ihr Wesen, ihren Charakter, ihre Gedanken in erster Linie. Zu der Bewegung tritt das lebendige Auge, der Spiegel der Seele, als Studienobjekt. Während der Mensch im Aufsteigen zu den Höhen der Kultur gelernt hat, seine Bewegungen und sein Auge zu beherrschen, sich also mehr oder weniger zu verstellen, fließt die Quelle seelischer Äußerungen beim Tier in seinen Bewegungen wie in seinem Blick reich und unverfälscht. An dieser Quelle das Auge des Menschen zu bilden, ist des Zeichenunterrichts unabweisbare Pflicht, wenn anders er werden soll, was er werden muß, eine Kultur des Auges.

Bis heute kennt der Schulzeichenunterricht das Tier nur als ausgestopftes, totes Modell. Daß dieses das lebendige Tier nicht ersetzen kann, da ihm all jene oben an diesem als wesentlich nachgewiesenen Bildungsmomente fehlen, braucht nicht erst gesagt zu werden. Betonen muß ich aber, ohne weiter darauf eingehen zu können, daß das Zeichnen dieser ausgestopften Tiere den Sinn für das Organische statt zu entwickeln, dort, wo er vorhanden ist, tötet, daß es den Zwecken



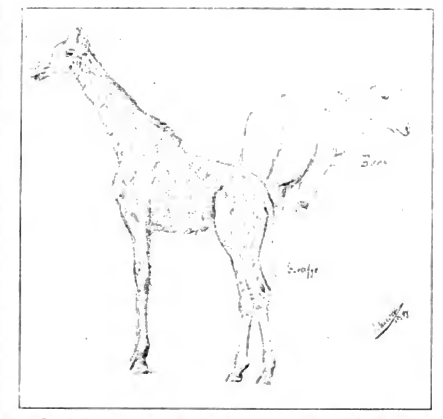
ein ganz Erkleckliches, was Kinder, selbst die der unteren Klassen, an lebenden Tieren beobachten und von ihnen wiederzugeben vermögen. Dabei wird man wohl bedenken müssen, daß das Kind niemals imstande ist, den gesamten inneren Gewinn in der Zeichnung niederzulegen; dieser wird stets größer sein, als die Zeichnung auszudrücken vermag. Der so häufig geltend gemachte Standpunkt, daß das Kind die Feinheiten des Tierkörpers und seiner Bewegungen nicht aufzufassen und darzustellen vermöge und deshalb das Zeichnen nach lebenden Tieren zu verwerfen sei, ist meines Erachtens unpädagogisch. Der richtige pädagogische Schluß aus dem als richtig zuzugebenden Vordersatz kann doch nur der sein, daß man als Lehrer zunächst auf die Wiedergabe der Feinheiten Verzicht leistet und wartet, bis sich der Sinn dafür langsam entwickelt. Und ich frage: Wo anders kann er sich entwickeln, als in der Beobachtung des lebendigen Tierkörpers selbst? Wie lange würde man zu warten haben, bis er sich von selbst einstellt? Zur Natur werden wir nur durch die Natur gelangen. Der Weg durch die Surrogate, Modelle und Präparate ist nicht etwa nur ein Umweg — das wäre kein Unglück — er ist etwas Schlimmeres, nämlich ein Holzweg, ein Irrweg, der von der Natur direkt hinwegführt, statt zu ihr hin.

eines wahrhaft erziehlichen Zeichenunterrichts in mehr als einer Beziehung entgegenwirkt.

Es ist durchaus unberechtigt, den Einwurf zu erheben, das Kind könne lebende Tiere nicht zeichnen. In diesem Einwurf liegt eine Verwechslung des Mittels mit dem Zweck. Es ist ja gar nicht der höchste und eigentliche Zweck des erziehlichen Zeichenunterrichts, daß eine richtige Zeichnung angefertigt werde, wenngleich er mit allem Ernst bestrebt sein wird, sie zu erreichen. Der Zweck ist vielmehr, daß das Kind am Tier beobachte. Selbst dann, wenn die zeichnerische Leistung ungenügend ausfällt, hat das Kind Gewinn daran. Daß es trotz mangelnder Naturtreue seiner Darstellung den Mut nicht verlierte, dafür vermag der Lehrer durch aufmunternden Zuspruch wohl zu sorgen.

Ich pflege das Zeichnen lebender Tiere seit längerer Zeit auf allen, auch den niedern Stufen. Die Erfahrung lehrte mich, daß ganz im Gegensatz zu der herrschenden Ansicht, der Unterricht auch in der Form des Klassenunterrichts durchführbar und gewinnbringend ist. Es ist

Die Erfahrung lehrte mich aber vor allem weiter, daß das Interesse der Kinder am tierischen Leben ein ganz außerordentliches ist. Das äußerte sich in meinem Unterricht in der verschiedensten, für den Unterricht und seinen erziehlichen wie auch zeichnerischen Gewinn bedeutsamsten Weise. Zuerst vor allem darin,



daß die Kinder dringend baten, ihre eigenen Tiere in den Unterricht mitbringen und zeichnen zu dürfen. Dieses allgemeine Interesse überhob mich jeder Mühe und Geldausgabe zur Erwerbung von Studienobjekten. Nicht nur aus der Stadt, selbst aus den fernen Vororten kamen die Schüler mit ihren Meerschweinchen, Kaninchen, weißen Mäusen, Goldfischchen usw. in Kistchen und Körbchen gezogen. Kostenlos stand aus diesem lebendigen Interesse heraus mir zur Verfügung, was ich nur wünschen konnte, außer dem Genannten: Katzen, Hunde, Tauben, Enten, Eidechsen, Salamander, Frösche usw. Weiter aber verhinderte dieses lebendige Interesse jede Störung der Ordnung, jedes Necken der Tiere, erzeugte dagegen eine hochgespannte innere Anteilnahme an der Arbeit, wie ich sie vorher kaum gekannt und nicht geahnt hatte, und zugleich eine zarte Rücksichtnahme gegen die Tiere selbst, die gegenüber der Behandlung, die die ausgestopften Modelle oft, ja meist erfahren, ganz außerordentlich abstach. Die äußere Form des Unterrichts gewann dabei an Freiheit, ohne an Ordnung auch nur das mindeste einzubüßen. Und was noch besonders erwähnt werden mag: Eine so hohe Achtung vor der Natur stellte sich bei den Schülern ein, daß selbst die Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse seitens der Tiere vor den Kindern sich vollzog, ohne diese auch nur einen Moment aus ihrer Ruhe und Ordnung zu bringen oder in ihren Studien zu unterbrechen. Stillschweigend und ungeheißen stand dann wohl, wenn ein Übelriechen damit verbunden war, ein Schüler auf und trug ganz aus sich heraus den Käfig mit dem Tiere stumm vor der schweigenden Klasse hinaus. Ich erwähne diese Vorgänge, selbst auf die Gefahr hin, ein Achselzucken und Nasenrümpfen dadurch bei den Lesern zu erzeugen, weil sie für mich als Beweise dafür gelten, welchen hohen erziehlichen Einfluß das Studium der wahren Natur auf das Kind ausübt.

Das Beobachten und Zeichnen vor dem lebendigen Tiere ist dem Kinde ein fortgesetztes wirkliches Erleben, das seine Seele nährt und sein Auge fesselt. Diesen Gewinn werden wir aber erst dann ganz richtig einschätzen, wenn wir gleichzeitig werten, daß die Kinder der Großstadt gar keine Gelegenheit haben, außer den Tieren der Straße Tiere zu sehen, noch weniger, sie in ihren Bewegungen und Blicken genau zu beobachten. Das kleinste Tier, das die Kinder ausgestopft gar keines Blickes würdigen, erregt lebendig ihr größtes Interesse. Wenn das Mäuschen nur seinen kleinen Schwanz bewegte oder das Kaninchen eines seiner langen Ohren herunterlegte, ging eine seelische Erregung durch die Gesamtheit der kindlichen, schweigsamen Beobachter, die Kunde davon gab, daß die Bewegung ihnen zu einem inneren Erlebnis ward. Und die Studienblätter meiner Schüler,



den Verhältnissen, nicht nur von den Fähigkeiten des Schülers, sondern auch von dem Tiere, seinen Bewegungen und Formen, wie auch vom Platze des Schülers und der momentanen Spannkraft seiner Seele wie seines Auges ab. Das Zeichnen des Lebens und der Bewegung steht in mehr als einer Beziehung im Gegensatz zum Zeichnen des Toten und der Ruhe. Das Erstere kann deshalb durch das Letztere, so wichtig es an sich ist, weder ersetzt noch vorbereitet werden.

auf denen sie ohne jede Anregung und Weisung meinerseits, von einzelnen Tieren, z. B. Hunden und Katzen, nur die Augen, aber diese in so überraschend lebendigem Ausdruck zeichneten, daß man allein schon an einem einzelnen Auge das Tier erkennt, beweisen mir, wie sie – was das ausgestopfte Modell mit seinen toten Glasaugen völlig ausschließt – auch das Seelische im Tiere wohl zu empfinden und auszudrücken fähig waren.

Aber nur wer als Lehrer sich selbst eine eigene, geistig freie Unterrichtsweise zu gestalten vermag, wird im Zeichnen lebender Tiere erziehliche Werte schaffen können. Jede pedantische Methode wird Schiffbruch leiden. Erfolgreich können die Übungen überhaupt nur dann sein, wenn die Schüler von früh auf zu vollster Selbständigkeit in der Arbeit sowohl wie in der Auswahl des Darzustellenden erzogen worden sind. Darum ist das Zeichnen nach ausgestopften Tieren auch keine wahre Vorbereitung. Was der Schüler vom lebenden Tier zeichnen soll, kann ihm gar nicht, oder doch nur ganz selten, vom Lehrer bestimmt werden. Das hängt ganz von

Auch ein Stufengang im landläufigen Sinn „vom Leichten zum Schweren" kann, ja darf nicht aufgestellt werden. Er würde weder Lehrer noch Schüler fesseln und die höchsten inneren Werte dieser Übungen vernichten.

Meine Ausführungen an dieser Stelle können das Problem nur in wenigen Punkten kurz berühren, die beigegebenen Abbildungen nur unzureichende Proben der gewonnenen Resultate zeigen. Eine ausführliche Behandlung aller in Betracht kommenden Fragen finden die Leser in meiner Schrift: „Das lebende Tier im Zeichenunterricht." (Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts, Heft VII. Verl. Müller-Fröbelhaus, Dresden-Wien). Ganz zweifellos ist es die unabweisbare Pflicht des Zeichenunterrichts, das Zeichnen der ausgestopften Tierbälge und Leichenstummel zu meiden und das lebendige Tier zu erobern.

Zur Natur durch die Natur!

RUNDSCHAU

PÄDAGOGISCHE LABORATORIEN.

Wenn wir von der von G. St. Hall 1887 eingerichteten pädagogischen Abteilung der Clark-Universität absehen, so hat die Stadt Chicago die Ehre, das erste pädagogische Laboratorium – auf Fürsprache von Dr. med. Christopher hin – im Jahre 1899 gegründet zu haben. Es steht zurzeit unter Leitung von Dr. phil. Mac Millan, dem ein Assistent beigegeben ist.

Im Jahre 1900 errichtete Antwerpen, auf die Anregung seines jetzigen Leiters Dr. phil. Schuyter hin, sein „Städtisches pädologisches Laboratorium".

Im folgenden Jahre 1901 erhielt

St. Petersburg unter Prof. Dr. phil. Netschajeff ein pädagogisches Laboratorium.

1902 wurde unter Dr. med. Rauschburg ein heil-pädagogisches Laboratorium in Budapest eingerichtet.

1905 eröffnete die Stadt Mailand ein großes pädagogisches Laboratorium, um das dessen Leiter, Dr. Pizzoli, sich große Verdienste erwarb und das vom italienischen Kultusministerium unterstützt wird. Unter Pizzolis Einfluß haben eine Reihe von Städten in Italien kleine pädagogische Laboratorien erhalten, die in der Regel mit Volksschulen verbunden sind.

Ebenfalls 1905 wurde in Paris auf Veranlassung des Psychologen Binet an einer städtischen Volksschule ein pädagogisches Laboratorium gegründet, dessen Leiter S. Vaucy sich der Mitarbeit der Lehrer und Lehrerinnen der eigenen und der benachbarten Schulen erfreut.

Einen für das Volksschulwesen Brüssels wichtigen Schritt hat die Schulverwaltung getan, indem sie an dem dortigen Lehrerseminar den Unterricht in experimenteller Pädagogik organisierte und zu diesem Zwecke am Lehrerseminar ein pädagogisches Laboratorium einrichtete, in welchem die Seminaristen durch Seminarlehrer Jonckherre die experimentelle Forschungsmethode der Pädagogik kennen lernen. Auch die neu zu errichtenden belgischen Lehrerseminare Charlerois und Mons sollen pädagogische Laboratorien erhalten.

Im Oktober 1906 wurde an der Universität Genf als eine Abteilung des psychologischen Laboratoriums ein „Seminaire de Psychologie pédagogique“ eröffnet, das durchaus den Charakter eines pädagogischen Laboratoriums hat und für Lehrer und für solche Studierende bestimmt ist, die sich für das Lehramt vorbereiten. Leiter ist Dr. Ed. Claparède.

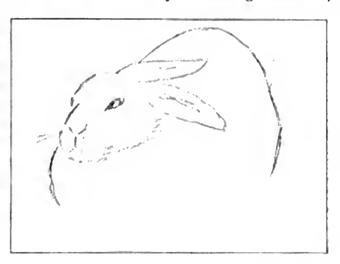
Zu gleicher Zeit ist dem Leipziger Lehrerverein, wie wir hören, durch anerkennenswertes Entgegenkommen des Universitätsdozenten Dr. Brahm, möglich geworden, ein pädagogisches Laboratorium in Leipzig einzurichten.

Auch die Sektion für experimentelle Pädagogik der pädagogischen Gesellschaft in Wien, deren Vorsitzender Prof. Stöhr ist, soll zurzeit mit der Einrichtung eines pädagogischen Laboratoriums beschäftigt sein.

W. A. Lay s. Experimentelle Pädagogik. Aus Natur und Geisteswelt Bd. 224, S. 4. Leipzig 1908, B. G. Teubner.

SCHULREFORM IN ŒSTERREICH

Die erste bei der Mittelschulenquete gemachte Zusage des Herrn Unterrichtsministers Dr. Marchet fand durch die schon am 6. März erfolgte Herausgabe einer neuen Reifeprüfungsvorschrift ihre rasche Erledigung. Energischer, als erwartet wurde, ging die Unterrichtsverwaltung zu Werke; sie beseitigte von der schriftlichen Prüfung an den Gymnasien die deutsch-lateinische und die mathematische Arbeit (letztere wegen zu zahlreichen Abschreibens) und gestattete die Benutzung eines Schulwörterbuches auch bei der lateinisch-deutschen Arbeit. Ferner werden hinfort im deutschen Aufsatz drei Themen aus verschiedenen Gebieten zur Wahl gegeben, und zwar so, daß der Kandidat nach Ablauf einer halben Stunde die Wahl getroffen haben muß. Die Gesamtzahl der schriftlichen Arbeiten beträgt nunmehr drei am Gymnasium und vier an der Realschule, woselbst gleichfalls die mathematische Arbeit in Wegfall gelangte, der deutsche Aufsatz ebenso wie am Gymnasium gehandhabt,



die Arbeit aus darstellender Geometrie beibehalten und in den beiden modernen Sprachen je eine Arbeit gegeben wird, jedoch in der einen Sprache entweder ein freier Aufsatz oder eine Hinübersetzung in die Fremdsprache. Die mündliche Prüfung wurde auf je vier Gegenstände beschränkt; diese sind am Gymnasium Deutsch, eine alte Sprache, Vaterlandskunde und Mathematik; an der Realschule Deutsch, Vaterlandskunde, Mathematik und Physik. Die Wahl der alten Sprache geschieht so, daß der Kandidat aus jener Sprache geprüft wird, aus der er die bessere schriftliche Arbeit geschrieben hat; im Falle beide gleich ausgefallen sind, hat er die freie Wahl. Das Ergebnis wird ihm zwei bis vier Wochen vor der mündlichen Prüfung bekannt gegeben. Bei der Prüfung im Deutschen dürfen Dichterbiographien nicht mehr geprüft werden, ebenso auch nicht die Realien bei den alten Sprachen. Die Prüfung hat in beiden Fällen in der Erklärung einer vorgelegten Autorstelle zu bestehen. Unter Vaterlandskunde ist Geographie und Geschichte von Österreich-Ungarn verstanden, die in der letzten Klasse des Gymnasiums gelehrt wird; ein Hinübergreifen auf die allgemeine Geschichte ist ausdrücklich untersagt. In der Mathematik dürfen nur Aufgaben (keine Theorie) gegeben und auch nicht auf das Gebiet der mathematischen Physik hinübergegriffen werden. In der Physik (auf Realschulen) ist von mathematischen und experimentellen Begründungen abzusehen. Überall wird als leitender Grundgedanke betont, daß nicht auf Gedächtniswissen, sondern auf die Fähigkeiten des Kandidaten Gewicht zu legen sei. Deshalb entfallen auch die bisherigen Einzelnkalküle; lediglich der Gesamteindruck bleibt entscheidend. Das Zeugnis lautet entweder auf „reif mit Auszeichnung", „reif mit Stimmeneinhelligkeit", „reif mit Stimmenmehrheit". Die Prüfung hat in kolloquienartiger Weise stattzufinden.

Diese Bestimmungen lassen unverkennbar das Entgegenkommen erkennen, das der Minister den neuen Reformbestrebungen entgegenbringt; sie lassen auch die Erwartung zu, daß nunmehr in ihrem Geiste an eine Reform des Unterrichtes selbst geschritten werden wird — stehen sie ja doch jetzt zu dem bisher in Geltung stehenden System vielfach in unverkennbarem Widerspruch.

Was nun diese Reformen anbetrifft, so steht zunächst, und zwar schon für das nächste im Herbst 1908 beginnende Schuljahr eine Entlastung der Lehrpläne von bloßem Gedächtnisstoff, ferner auch eine kleine Neuregelung derselben rücksichtlich Stundenverteilung u. a. bevor. Es gilt z. B. heute schon so gut als ausgemacht, daß die Monstrosität von zwei täglichen Lateinstunden, die bisher noch in der 1. und 2. Klasse vorkam, abgeschafft werden wird. Eine kleine Förderung des deutschen sowie des realistischen Unterrichtes ist gleichfalls zu erwarten, ferner eine Änderung des Prüfungswesens und der Disziplinarvorschriften. Diesbezüglich sollen fortan drei Abstufungen gemacht werden, die erste für die vier untersten Klassen, die zweite für die fünfte und sechste und die dritte für die beiden obersten Klassen.

Außerdem kündigte der Minister anläßlich der Beratungen im Budgetausschuß das Inslebentreten zweier neuer Schultypen an: die eine sollte aus dem Gymnasium dadurch hervortreten, daß der Beginn des griechischen Unterrichtes bis zur fünften Klasse verschoben, dagegen von der dritten ab mit dem französischen Unterrichte begonnen würde. Der Unterricht in den beiden alten Sprachen sollte dabei etwas eingeengt, der in den realistischen Gegenständen erweitert werden. Nach der sechsten Klasse sollte eine Scheidung in eine humanistische und in eine realistische Abteilung stattfinden. Das ist die sogenannte Type I. Die zweite Type sollte mit einer fremden Sprache beginnen, Latein erst von der fünften Klasse ab und Griechisch gar nicht aufnehmen. Keiner dieser

Lehrpläne kann heute schon als ausgemacht gelten; es verlautet nur, daß beiläufig diese Formen gewählt werden.

Was an den bisherigen Reformen und Reformabsichten noch schmerzlich zu vermissen ist, das ist die Beherzigung des Arbeitsprinzips, des praktischen Unterrichtes, der Erziehungsaufgabe der Schule. Und gerade das sind die Punkte, die eine Schulreform am dringendsten herausfordern. Ihre bisherige Nichtbefolgung ist es, die überall die Überzeugung von dem Ungenügenden der heutigen Schule hervorgerufen hat.

In der äußeren Bewegung ist etwas Ruhe eingetreten. Es hängt dies einerseits mit der vorgerückten Jahreszeit, andererseits auch mit dem Wunsche zusammen, zunächst die versprochenen Maßnahmen der Unterrichtsverwaltung abzuwarten. Daß aber trotzdem unentwegt weiter gearbeitet wird, beweist die in Angriff genommene Bildung eines Reichselternbundes, dessen Konstituierung noch in diesem Sommer erfolgen soll.

Einen zweiten Schritt auf diesem Wege bedeutet die schriftliche Mittelschulenquete, die der Zentralverband der Industriellen Österreichs unter seinen Mitgliedern veranstaltet hat. Unbefriedigt von dem Ergebnis der ministeriellen Enquete, bei der die Industrie nur sehr ungenügend vertreten war, hat der Verband an seine Mitglieder Fragebogen verschickt und die eingelaufenen Gutachten in einem Bande gesammelt. Die meisten derselben treten für eine einheitliche, humanistische Vorbildung ein, verstehen jedoch unter Humanismus etwas ganz anderes als Latein und Griechisch. Manche treten für das Gymnasium, andere für die Realschule ein und, wiewohl da natürlich eine ziemlich bunte Mannigfaltigkeit von Ansichten zum Vorschein kommt, so läßt sich doch unschwer erkennen, daß jene Gutachten, denen man ein tieferes Verständnis der Sache an ihrem ganzen Gehaben ansieht, sich durchaus im Sinne der modernen Reformbestrebungen bewegen.

Auch in der Provinz regt es sich da und dort. Ohne Zweifel würden weite Kreise in der Errichtung von Reformschulen eine wertvolle Errungenschaft erblicken, und selbst in so manchen Philologenkreisen steht man der Sache durchaus nicht ablehnend gegenüber. Jedenfalls sieht man allerorten mit gespannten Erwartungen dem kommenden Herbst entgegen und erhofft von ihm diesmal besonders reichen Segen.

GMUNDEN HANS KLEINPETER

FÜNFTER ALLGEMEINER TAG FÜR DEUTSCHE ERZIEHUNG IN WEIMAR (9. und 10. Juni 1908)

Tagesordnung:

1. Über den Fortschritt unserer Bewegung. Arthur Schulz-Birkenwerder, Herausgeber der Blätter für deutsche Erziehung.
2. Technische Arbeit als Erziehungsmittel. Direktor Dr. Pabst-Leipzig.
3. Fremdsprachen und deutsche Erziehung. Pfarrer I. Spieser-Waldhambach im Elsaß.
4. Energie und Erziehung. Geh. Hofrat Prof. Dr. Ostwald (Univ. Leipzig).
5. Erfahrungen im Gesamtunterricht. Berthold Otto-Großlichterfelde, Herausgeber des Hauslehrers.
6. Kunst und Persönlichkeit. Professor Dr. Friedrich Seesselberg (Techn. Hochschule Charlottenburg).

Wer die Bewegung verfolgt hat, dem wird ein Unterschied gegen frühere Tagungen schon aus dieser Tagesordnung sichtbar werden. Unter sechs Vorträgen zwei von Hochschullehrern und einer von einem Direktor. Die Entwicklung ging freilich dahin. Ich hatte bei der vorigen Tagung mit Freude bemerkt, wie man sich bestrebte, alle unnützen Angriffe zu vermeiden, positiv zu fördern und zu arbeiten. Das Diesjährige war nun schon überpositiv. Übrigens als Zeiterscheinung verblüffend interessant. Von Wichtigkeit waren z. B. nicht die Vorträge von Ostwald und Pabst (ich komme auf sie selbst zurück), denn diese wissenschaft-

liche Denkrichtung können wir in Leipzig besser als in Weimar kennen lernen, sondern: daß die beiden in Weimar sprachen. Und weiter (dies speziell auf Ostwald bezüglich), daß man heute schon auf den grenzenlosesten Umwegen so weit geschritten ist, daß man bei unseren ganz natürlichen Ausgangspunkten angelangt ist. – Ein schematisierender Bericht über die einzelnen Vorträge hat, glaube ich, diesmal keinen Sinn. Ich charakterisiere lieber die Bedeutung und suche den Kulturpunkt zu bestimmen.

Also Ostwald. Durch und durch moderner experimentierender Naturwissenschaftler mit dem ganzen dazu gehörigen Erkenntnisoptimismus, der einen in Momenten wie ein altes Volkslied zu Tränen rühren kann. „Alle Erscheinungen sind in die Gesetze von Zeit, Raum und Energie unterzubringen." Gewiß – warum nicht? Aber was liegt uns daran: unterzubringen? Wollten wir nicht eigentlich alles Untergebrachte wieder heraufbringen? Nun aber, was fängt Ostwald mit dieser Erkenntnis in Weimar bei uns an? Er beweist uns damit, daß wir Recht haben. Das Energiegesetz, die Erhaltung der Kraft – verbrauchte Kraft unersetzlich, da immer nur bestimmtes Quantum da – für den wachsenden Organismus gewisser Umfang an Energie nötig – Spiel gesundeste Betätigung – zwischen Spiel und Arbeit kein Unterschied – Kultur: gesteigerte Transformationsfähigkeit der Kraft – Erziehung ohne Energievergeudung – größte geistige Leistungsfähigkeit in der Epoche bis zu 28 Jahren. – Wenn uns Ostwald von seinen Voraussetzungen aus Recht gibt, so dürfen wir, wenn wir redlich sind, nicht übersehen, ob wir denn diesen Voraussetzungen Recht geben. Bisher aber ist uns immer von diesen Voraussetzungen aus, was wir für das Natürliche halten, widerlegt worden. Berthold Ottos praktische Pädagogik hat einen andauernden Kampf gegen die Richtung Wundt zu kämpfen. Einen andauernden Verteidigungskampf. – Was ich mit alledem will? Kurz gesagt: aus Ostwalds naturwissenschaftlichen Dogmen folgt gar nichts für uns, wie auch nichts gegen uns. Unsere ganze Arbeit zerstört sogar auf die Dauer hin diese Dogmen, weil sie aus einer ganz anderen Naturauffassung stammt, aus einer viel sinnlicheren, goetheähnlicheren. Aber wir konstatieren mit großer Freude, daß Ostwald trotz seinen Dogmen über Erziehung so empfindet wie wir. Und das bedeutet uns sehr viel, weil es uns auf diesem Wege noch nicht begegnet, ist und weil dieser Weg von allen Volksschullehrern bei weitem der begangenste ist. (Man mißverstehe das „wir" nicht. Ich meine nicht einmal eine Majorität, sondern – man verzeihe mir's, bitte! – nur eine geistige Elite.) – Sehr reizvoll war eine kurze Debatte zwischen Otto und Ostwald. Es zeigte sich dabei, daß praktisch beide doch ähnlich arbeiten müssen, ich meine jetzt: in der ganzen Behandlung des Schülers als dessen, dem es möglich gemacht werden muß, selber zu forschen und selber zu finden, Otto mit den Kindern und Ostwald mit den Studenten. Und Ostwald gestand freudig zu, daß er nicht geahnt hätte, daß auch mit Kindern schon sich so arbeiten ließe.

Otto sprach von seinem Gesamtunterricht, den er in seiner Schule täglich eine Stunde gibt. Es ist eine Versammlung von Lehrern und Schülern mit vollständigem Fragerecht und vollständiger Redefreiheit, noch freiheitlicher wie eine Volksversammlung, weil ohne Tagesordnung. Die Versammlung sitzt um zwei Tische auf Stühlen. Der Schüler trägt vor, was er zu erzählen oder zu fragen hat. Da hat sich herausgestellt, daß das Bedürfnis der Mitteilung stärker wie das der Frage ist. Die zweite Meldung wird erst berücksichtigt, wenn die Besprechung der ersten erledigt ist. Die Versammlung ist nicht so schwer wie eine Versammlung von Erwachsenen zu leiten. Zusammensprechen und Unterbrechen kommt bei Erwachsenen häufiger vor wie bei Kindern. Die Selbstdisziplin der

Kinder ist größer wie die der Erwachsenen. Die Rede kommt auf alles. Erfahrungsgemäß hauptsächlich auf das, was grad öffentlich interessiert. In technischen Dingen besonders wissen manche Schüler so gut Bescheid, daß sie den Lehrer belehren können. Das Kind empfängt das Wesentliche nicht in der Schule, sondern im Leben. Daß man das in der Schule für gewöhnlich nicht merkt, kommt daher, daß das Kind im Schulsystem gar nicht aus sich heraustritt. Der Gesamtunterricht soll und wird rückwirken auf den gesamten Schul-, auch den Fachunterricht. Wer einen solchen Gesamtunterricht gibt, führt naturgemäß soviel als möglich davon auch in den Fachunterricht hinein. – Eine Schwierigkeit liegt noch bei den Eltern. Manche Eltern wollen den Gesamtunterricht, vor allem der Kleinen, nicht als ordentlichen Unterricht gelten lassen. Modellieren, Märchenerzählen, Spielen: das gilt eben nicht. Und wenn nun jemand erst spät lesen und schreiben lernt (daß er's darum nicht schlechter lernt, wird nicht bedacht), werden die Eltern sehr nervös. Da ist also aufzuklären. In Zukunft wird diese Unterrichtsweise herrschen. Der Gesamtunterricht also: eine Zusammenkunft von Lehrern und Schülern bei vollständiger Rede- und Fragefreiheit; sein Zweck: gegenseitige Förderung, so daß der Schüler fürs gesamte Leben vorbereitet wird; der Lehrer: seine Aufgabe besser zu erfüllen.

Über Prof. Seesselbergs Vortrag brauche ich hier im Säemann kaum zu sprechen. Die Dinge sind allbekannt. Wichtig ist nur, daß der Vortrag einen energischen Widerspruch gefunden hat, und daß sich da eine seltsam-wirre Debatte angeschlossen hat. Äußerlich übrigens: ein Vertuschen eines ungeheuren Gegensatzes, den vielleicht nur wenige ganz gemerkt haben. Und der doch das wichtigste an der ganzen Sache ist, weil wir genau so wissen müssen, worin wir nicht eins sind (ohne uns davon stören zu lassen), als worin wir eins sind. Sonst nämlich gibt's Unredlichkeiten und Seichtheiten, und Bewegungsmacherei und schließlich Pfaffentum. – Also Seesselberg sprach natürlich gegen die akademische und für die Material- und Zweckkunst. Für ein Ausgehen von der Natur und so fort. Viel Einzelnes sehr Feines. Und auch die Weite, nun nicht das Kennen von Vergangnem und Ausländischem prinzipiell auszuschließen, es sogar für ungefährlich zu halten, da man doch, selbst in Anlehnung, sich selbst ausdrückt, der Stil ganz gleichgültig ist, auch in diesem Sinn. Nun war der Anschein, Ludwig Gurlitt (denn er widersprach) hätte diese Weite nicht. Denn man behandelte die ganze Sache eben als „Diskussion". Es war viel wichtiger. Gegen die Weite hatte Gurlitt nichts. Er hat sie ja selbst und sprach das zusammenhangslos bei dieser Gelegenheit auch aus, weshalb Seesselberg gar nicht wußte, was Gurlitt eigentlich wollte. Gurlitt sprach letzten Grundes als einer, der es so ganz satt geworden ist, über Dinge, die einer nur machen und ein anderer nur anschauen kann, Akademisches zu hören. Dem die akademische Weitherzigkeit so wenig wie die akademische Engherzigkeit behagt. Der herausfühlte, daß aus dem ganzen Vortrage doch kein lebendiges, sinnliches Kunstempfinden sprach. Und der eben einfach wußte, daß das Anschlußsuchen selbst an das schönste Bauernhaus eben nur möglich ist, wenn man – den Anschluß verpaßt hat, nicht mehr, sobald ein ganz reines, ganz souveränes Kunstschaffen und Empfinden am Werk und am Genuß ist. Also Gurlitt sprach, ganz kurz gesagt, für die Kunst selbst. Und das erfrischte ganz beträchtlich. Am allermeisten die paar, die selbst Künstler sind (also mich zum Beispiel). Man sollte sich überhaupt um die Künstler selbst etwas kümmern. Sie können selbst das weiteste Entgegenkommen noch schwer verknusen. Es hilft einmal nichts. Aber sie könnten helfen. So viel . . .

Es ist gar kein Zweifel, daß die Bewegung, nach furchtbar schwerem zwanzigjährigem Kampfe kurz vor einem glänzenden Sieg ist. Auch mit anderen Bewegungen ist reichlich Zusammenhang gewonnen und Übereinstimmung gefunden. Also das ist gut. – Ich kann aber nicht verschweigen – es wäre unredlich und feige, letzten Grundes (zwar weiß ich nicht, wer mich da verstehen wird) auch unpolitisch: daß die Bewegung geistig stehen geblieben ist. Ottos Vortrag und Gurlitts Antwort auf Seesselberg waren das einzige, was geistig für uns von Belang war. Wenn wir uns selbst nicht immer weiter wandeln, entfalten, übertreffen und verlassen und jenseits wiederfinden: dann ist alle Mühe umsonst. Wir setzen nach außen hin dann erstaunlich viel durch, und innen bleibt es wüst, und schließlich wird alles, wie es zuvor war. Es sind ganz neue Aufgaben da. Vielleicht gibt dieser Bericht eine Ahnung. Für die Weimarer, für alle anderen ebenso sind sie da. Wer wird sie angreifen? – Ich möchte nicht mißverstanden werden. Wir wollen die bestimmten Dinge außen durchsetzen. Ganz gewiß. Wir wollen nur dabei uns nicht verbrauchen, sonst war's vergeblich. Wir wollen vor allem mit uns selbst nicht warten, bis wir unsere Sache erreicht haben. Es ist, wie die Geschichte lehrt, in diesem Falle immer zu spät geworden. Ich möchte nächstes Mal in Weimar lauter große Menschen sprechen hören, und lauter solche, die außer dem Alten noch etwas Neues dazu zu sagen haben. Und nicht nur Forderungen, sondern Erfahrungen (wie Berthold Otto), Naturerlebnis (wie Ludwig Gurlitt) und ganz gereiftes, gesättigtes, goldbraun und glücklich gewordenes Leben.

HOHENEICHE B. SAALFELD RUD. PANNWITZ

WALDSCHULEN.

Was nun den dauernden Erfolg der Waldschulen anbelangt, so ist wichtig, daß mit der Rückkehr in das Vaterhaus und mit der Versetzung in die alten Verhältnisse, welche im Winter vielfach doppelt ungünstig sind, gar mancher Erfolg zurückgeht und im Frühjahr bleiche Wangen und ein magerer Körper, Arbeitsunlust und Mattigkeit an das Elend des häuslichen Lebens erinnern. Dr. Bendix (in Charlottenburg) errichtet deshalb Waldschulen, in denen sich die Kinder Tag und Nacht, Sommer und Winter aufhalten, und er nähert sich damit der Idee der Landerziehungsheime. Gewiß ein Ideal! Der Anfang wird aber in bescheidenen Grenzen gehalten werden müssen, dann sind auch die Kosten für eine richtige soziale Einrichtung nicht unerschwinglich. In Mühlhausen kostete die erste Einrichtung im Jahre 1906 12040 M., der Betrieb 15148 M. und allein für die Ernährung 10600 M.; in Charlottenburg im Jahre 1904: die erste Einrichtung 21296 M. und der Betrieb 7503 M.; 1905: der Betrieb 23737 M.

Das Beispiel fand Nachahmung. In Dresden eröffnete 1905 Max Elb eine Waldschule für 20 Kinder, und er hegte die Hoffnung, daß die Stadtgemeinde, wenn sich die Einrichtung bewähre, eine offizielle Waldschule daraus machen werde. Leider erwies sich die Hoffnung als trügerisch.

In München-Gladbach wurde im Mai 1906 eine Waldschule eröffnet. Im Jahr 1906 befanden sich 118 Schüler darin.

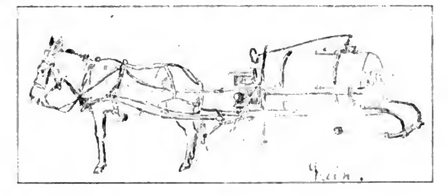
Am 25. Juni 1906 wurde in Straßburg eine Waldschule unter dem Namen „Freiluftschule" eröffnet (für vorläufig 100 Kinder).

In Köln tritt man der Frage ebenfalls näher. In Solingen wurden von privater Seite 60000 M. gestiftet, in Essen und Pankow ist der Gedanke verwirklicht. In Hannover will man ebenfalls eine Waldschule errichten. Eine große Anlage wird Berlin seinen Kindern zur Verfügung stellen.

Auch in England findet die Idee der Waldschulen lebhaften Anklang. Ebenfalls in Wien.

Beachtenswert ist schließlich das Vorgehen des preußischen Kultusministers, der unterm 5. Juni 1906 in einem Erlaß auf die Gefahren hinwies, welchen in großen Städten die Kinder ausgesetzt sind, und auf alle Veranstaltungen aufmerksam machte, die zur Kräftigung der Kinder beitragen.

Dr. A. Kraft, Schularzt in Zürich. s. Waldschulen (mit Abbildungen), S. 26. Zürich 1908. Verlag: Art. Institut Orell Füßli.



BÜCHER

RELIGION

Religionsmanifest, von Oekonomus, Berlin-Rom, Verlag Neues Leben, Wilhelm Borngräber.

Suchen wir einen neuen Gott? von Walther F. Classen, aus der Sammlung „Lebensfragen", herausgeg. von H. Weinel. Verlag J. C. B. Mohr, Tübingen.

So viel ist sicher, mir wenigstens, die Menschheit tut nicht bloß die Dogmen, sondern auch die Religionen selbst nachgerade als zu eng ab. Es ist alles wohl bestellt. Das Notwendige geschieht wie überall auch hier. Es gebiert sich eine größere Religion. Das hindert kein Tadel, kein Geifern. Das fördert keine Zustimmung. Es kommt, wie es muß . . . „Religion nicht mehr neben unserm Leben — unser Leben selbst Religion" hatte Moritz von Egidy gesagt. Das traf's. Und doch hörte man auch in diesem Satze noch die dogmatischen Ansprüche des Ethikers mit anklingen. Die Menschen sollten noch „besser" werden. Ich kann hier nicht auseinandersetzen, wieso und warum Religion mit Ethik und Moral nichts zu tun hat — ich werde es in meinem Buche „Die Religion des Kindes" tun (das im Charon-Verlag erscheinen soll). Ich will nur sagen, daß weder eine Religion noch eine Ethik den Menschen religiös „macht" — sondern daß der religiöse Mensch die Religion schafft. Religion aber Atmosphäre. Das Ungreifbare, das Geheimnis. Die Kraft, das Gefühl, in dem der Mensch lebt. Im Guten wie im Bösen. Und so haben wir, wie immer, Kinder Gottes und Kinder der Welt. Aber der Geist und die Liebe Christi wollen neu geboren werden zu Versöhnung und Bestätigung beider. Man kann Religion noch zu wenig ohne Kirche, Seelsorger usw. denken; bei den einen; die andern können sie nicht denken ohne Ernst Häckel und Bruno Wille, ohne „Kunst", und viel Kunst. Und ich habe sie alle widerlegt gefunden durch seltene Männer und Frauen in wunderbarer tiefer Einsamkeit. — Die neue Religion wird auch nicht Nietzsche oder Zarathustra heißen — sie wird das größere Christentum sein. Das wiederentdeckte Geheimnis Jesu. Damit sage ich gegen Zarathustra nichts, der ein Wecker in Kultur- und Lebensfragen und -forderungen ist, der aber keine neue Lebensatmoshpäre bilden kann.

Diese zwei Bücher gehn in die Zukunft. Ein starkes Ringen darin. So hab' ich sie gern gelesen und blicke noch manchmal hinein.

Oekonomus gibt sich am anspruchsvollsten. Er stellt mir aber noch zu viel dogmatische Ansprüche an den Menschen.

Auch in der sprachlichen Formulierung. „Nicht die Machtverhältnisse von Klassen und Nationen, sondern die Erfordernisse einer wahren Kultur, einer Erdenkultur, sollten für die Verteilung aller Werte maßgebend sein.“ Mit Verlaub, das sind Worte – es ist doch nun nicht so. Also schweige man davon – oder zeige uns, daß es anders geht – d. h. daß ihr andere Verhältnisse schaffen könnt. – Noch ein Zitat: „Der Theologe muß zum Kosmologen werden.“ Das ist nicht so wichtig, als daß er zum Psychologen werde. Ich stimme nicht in allem mit Oekonomus überein; aber ich höre ihn gern und wenn er auf der letzten Seite sagt „unser helfender Gott sind wir selbst“, so hat solcher Mut meinen ganzen Beifall.

Auch das zweite Buch scheint, wie das erste, ein Hamburger geschrieben zu haben. „Suchen wir einen neuen Gott?“ Zunächst die Form: ich glaube, daß alles in einer Abhandlung, statt in so zerstücktem „Briefwechsel“, schärfer, deutlicher herausgekommen wäre. Dann der Titel. Ich weise nur auf ihn hin, weil er charakteristisch ist. Auch ohne Gott kann man Religion immer noch nicht fassen. So sollte man auch immer gleich dazu sagen, was der frömmste der deutschen Priester, was Meister Eckehart seinen Hörern nie zu sagen vergaß: Gott ist das Geheimnis. Und auch Christus sprach von Gott nur so weit, als er sich mit ihm identifizierte. So weiß ich denn am Schlusse dieses Buches nicht recht, wie der Verfasser (wahrscheinlich ein Theologe) die Frage des Buchtitels beantwortet wissen will. Für mich ist die Gottesfrage erledigt, seit ich Eckehart erlebt habe. Der Religionsfrage nahe ich mich immer nur psychologisch. Aber es ist ein ganz anregendes Buch mit vielen schönen Gedanken, Beobachtungen, Anregungen.

GERRESHEIM KARL RÖTTGER



Aufgaben für Zeichnen und Werktätigkeit. I. Dresden 1907.

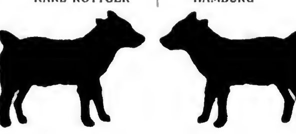
Unter diesem Titel gibt der bekannte Dresdener Zeichenlehrer Carl Elßner aus reicher, langjähriger Erfahrung ungemein viel Interessantes und Förderndes. Der Titel ist so zu verstehen, daß außer dem Zeichnen auch Falten, Legen, Malen Modellieren gemeint sind. Das Zeichnen wird nicht nur als Fach behandelt. Elßner gehört zu den Reformern mit weitem Blick, die mehr wollen, als eine abgelebte Methode durch eine lebensvolle ersetzen, auch er will dem Zeichnen seine Stellung als „Unterrichtsprinzip“ erobern. Er geht davon aus, daß Zeichnen ein Ausdrucksmittel ist, das unter Umständen viel stärker wirkt, als das gesprochene oder geschriebene Wort. Reicht in irgendeinem Lehrfach das Wort nicht aus, um eine Vorstellung ganz klar zu machen, so soll zum zeichnerischen Ausdruck gegriffen werden. Elßner fordert das als selbstverständlich für den Anschauungsunterricht und für die Naturwissenschaften. Er führt sein Prinzip aber auch für andere Fächer in höchst anregender Weise durch. So in dem Kapitel „Orientierung im Raum“ beim Turnen, Rechnen, Messen.

Das Buch enthält eine reiche Fülle von Aufgaben für die beiden ersten Schuljahre. Diese Aufgaben werden an dem entwickelt, was das Kind an Vorstellungen mitbringt, und an seiner Fähigkeit sie auszudrücken. Dabei soll wenig korrigiert werden, nur so viel wie nötig ist, um Umwege zu höheren Aufgaben zu ersparen.

Nebenher gibt der erfahrene Schulmann manche praktische Winke über Material, Technik usw.

Das Buch ist, wie der Verfasser sagt, für den Volksschullehrer bestimmt. Aber auch Eltern ist es sehr warm zu empfeh.en. Für diese ist aus dem Kapitel „Daheim“ besonders viel zu lernen.

HAMBURG VALESCA RÖVER



DIE REIFEZEIT*)

VON ALBERT KALTHOFF

Das bürgerliche Recht bietet als den Zeitpunkt, in dem die Erziehung ihr Ende erreicht haben soll, das Mündigkeitsalter dar. In jungen Jahren ist dieses Alter ein Ziel großer Sehnsucht. Wenn ich erst mündig geworden bin, dann kann ich tun, was ich will! so denkt wohl jeder einmal, wenn seine Neigungen in Widerspruch geraten mit dem Willen seiner Erzieher; jedenfalls spielt der stille Neid auf die Erwachsenen, die ihrem eigenen Willen folgen können, eine große Rolle in dem Wunsch des Knaben, endlich auch einmal zu den Erwachsenen zu gehören. Freilich tritt sehr oft, wenn der ersehnte Zeitpunkt dann da ist, bald ein Rückschlag ein. Zunächst kommt die Enttäuschung, daß die Welt hinter dem Tage der Mündigkeitserklärung gar nicht so viel anders aussieht als vorher, daß dieser Tag die goldenen Berge der Freiheit, von denen man geträumt, doch nicht gebracht. Oder wenn wirklich ein merklicher Unterschied sich geltend gemacht, so ist das auch nur zu oft zum ärgeren Verderben des Menschen geraten; es ist die Gefahr des Sohnes, der zum Vater gesprochen: gib mir, Vater, den Teil der Güter, der mir gehört, und der dann dahingeht, um sein Gut mit Prassen zu verzehren.

Auch im großen Leben der Menschheit werden die Zeiten des Fortschritts als Mündigkeitserklärungen unseres Geschlechtes bezeichnet. So begrüßt Paulus den Tag des messianischen Heils als ein Freiwerden der Menschen von der Vormundschaft ihrer Pfleger. So betrachten wir das 16. ebenso wie das 18. Jahrhundert als Stationen auf dem Wege zu der Mündigkeit der Völker, das eine als die Befreiung von der Bevormundung der Kirche und ihrer Priester, das andere als das Jahrhundert, das den Grundsatz der politischen Mündigkeit für die europäischen Kulturvölker ausgesprochen. Aber auch in Mündigkeitserklärungen der Völker geht's ähnlich wie in denen der einzelnen Menschen: auch hier bleiben die Enttäuschungen nicht aus. Es ist nicht alles Gold, was glänzt, und weder die Reformation noch die Revolution haben bis jetzt gehalten, was sie versprochen. Die Menschen scheinen nur ihre Vormünder gewechselt zu haben, an die Stelle der berufenen sind die unberufenen, an die Stelle der lebenden die papiernen getreten, und sie lassen sich von dem einen gerade so willenlos lenken wie früher von dem andern,

*) Aus den nachgelassenen Schriften.

ja oft genug haben beide zusammen oder abwechselnd über sie die gleiche Gewalt, daß manchen das ganze Gerede von der mündigen Menschheit nur wie ein Spott und Hohn auf die Wirklichkeit erscheint.

Und doch ist's und bleibt's etwas Großes um die Mündigkeit, bei dem einzelnen sowohl wie bei den Völkern. Der Mensch, der in der Freiheit zugrunde geht, zeigt doch in seinem Niedergange noch den Adel der Menschennatur, die sich gegen ihn wendet, wenn sie in ihrem innersten Wesen mißhandelt wird, und das Volk, dem des Lichtes Himmelsfackel wirklich nicht gestrahlt, sondern gezündet hat, ist doch noch größer als das Volk der ewig Blinden, das den Lichtstrahl der Freiheit nie erschaut. Das Verhängnis der Menschen besteht eben darin, daß die Zeiten der Mündigkeit mit denen der Reife nicht zusammenfallen, nur daß daraus nicht eine Anklage gegen die erhoben wird, die die Mündigkeit aussprechen, sondern gegen die, welche die Aufgabe gehabt, die Menschen zugleich zur Reife zu erziehen und dieser Aufgabe nicht nachgekommen sind.

Wie unterscheidet sich denn der reife Mensch von dem unreifen? In den Jahren allein kann dieser Unterschied nicht liegen. Denn der Geist reift nicht aus durch einen Naturprozeß wie die Frucht am Baume, und wenn der Verstand auch nicht vor den Jahren kommt, so kommt er doch auch nicht ohne weiteres mit den Jahren, wie es Menschen gibt, die sehr alt werden, aber ihr ganzes, langes Leben hindurch nicht zur Reife kommen. Auch nicht das macht den Unterschied aus, daß der Mensch, der mit seiner Entwicklung abgeschlossen hat, der in allen Dingen mit seinem Urteil fertig ist, als der reife, dagegen der sich fort und fort entwickelnde, der unfertige, als der unreife betrachtet werden dürfte. Gerade der reifste Mensch sieht vor sich ein unendliches Ziel seiner Lebensentwicklung, und der Wahn des Fertigseins ist in jedem Lebensalter das deutlichste Zeichen der Unreife. Das reife Leben unterscheidet sich vielmehr dadurch von dem unreifen, daß es eine eigene Art und eigenes Wesen zu schöpferischer Kraft und Tat gesammelt hat, während das andere noch ganz darauf angewiesen bleibt, von fremder Lebenskraft zu zehren und fremdes Leben sich anzueignen. Die reife Frucht löst sich los vom Stamm, auf dem sie erwachsen ist, um aus sich selbst den Keim hervorsprossen zu lassen, der einen neuen Stamm mit neuen Früchten zu zeitigen berufen ist. Der reife Mensch läßt Gedanken und Taten aus sich hervorgehen, die selbst wieder befruchtend und Leben schaffend auf die Menschen wirken. So findet die Erziehung mit dieser Reife ihren Abschluß und ihr Ziel, ein Ziel, das nichts anderes bedeutet als den Beginn des eigenen, sich selbst entfaltenden und sich selbst erneuernden Lebens. Jeder Mensch kann dieses Ziel erreichen, wenn nicht der Sturm des Lebens das junge Reis vor der Zeit löst oder entwurzelt, jeder Mensch soll dieses Ziel erreichen, denn er ist als ein eigenes Wesen geschaffen mit der Bestimmung, das eigene Leben fortzupflanzen in neuen Lebensgestaltungen des Geistes, mit dem eigenen

Wesen einen Beitrag zu liefern für die Zukunft seines Geschlechtes. — Es gibt Erzieher, die dieses Ziel gar nicht kennen, es wenigstens bei ihrer Erziehung ganz und gar unberücksichtigt lassen, ihre Losung lautet: Brot haben ist die heiligste der Pflichten; sie wollen nicht reife Menschen bilden, sondern Handwerker, Arbeiter, Kaufleute oder Gelehrte, deshalb ist nach ihrer Meinung das Ziel der Erziehung, dem alle anderen sich unterzuordnen haben, die Erwerbsfähigkeit des Menschen. Gewiß gehört auch die Erwerbsfähigkeit zur Reife des Menschenlebens. In einer Welt, die an die Gesetze des materiellen Daseins gebunden ist, muß auch der Mensch die Befähigung besitzen, sich die Bedingungen seiner materiellen Existenz zu verschaffen; und ein Mensch, dem diese Befähigung fehlt, ist von Hause aus dazu verurteilt, beständig unter den Vormündern und Pflegern zu bleiben; seine Mittel mögen ihm erlauben, das freieste, ungebundenste Leben zu führen: unfrei bleibt er darum doch sein Lebenlang, er steht nie auf den eigenen Füßen, sondern beständig auf fremden; er hat nie das Gefühl der eigenen Kraft, sondern immer nur das Bewußtsein, von anderen zehren und leben zu müssen. Aber auch der erwerbsfähige Mensch kann doch ein durch und durch unreifer Mensch geblieben sein. Er hat sich alle möglichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrzeit angeeignet, alle besten und höchsten Berechtigungen in seiner Schule erworben: nur das eine Recht, das Haupt- und Grundrecht des Menschen, er selbst zu sein, das hat er in keiner Lehrzeit und keiner Schulzeit gelernt. Darum ist es so leicht, alle diese strebsamen, diese erwerbssicheren und geschäftstüchtigen Menschen in allem, was nicht ihren Geldbeutel direkt angeht, zu leiten wie ein unmündiges Kind, deshalb sind sie so kurzsichtig, wenn sie über ihre Nase hinaussehen sollen, so namenlos leichtgläubig, wenn ihnen etwas vorgeschwatzt wird mit recht lauter Stimme und dreister Stirne. Darum aber lassen sie auch unser Herz so kalt und leer, sie können uns nichts geben, diese Dutzendmenschen, weil sie selber nichts sind als eine Nummer in der großen Herde, eine Zacke am Maschinenrade des rastlosen Getriebes im Leben. Nur als ein eigenartiges, persönliches Wesen pflanzt der Mensch sich fort, lebt er weiter in den Herzen der Menschen, vermag er befruchtend und belebend auf Menschengeister zu wirken.

Das Geheimnis der Persönlichkeit aber ist der Wille. Im Willen merken wir erst unser eigenes Dasein, durch ihn unterscheiden wir uns als unser lebendiges Ich von allem anderen uns umgebenden Leben. In den Empfindungen lebt die ganze unendliche Welt ihr Leben in uns weiter, was unsere Sinne, selbst Teile der Natur, in der Natur erleben und erfassen, das leben wir mit in unseren Gefühlen; aber alle diese Gefühle kommen uns nur zum Bewußtsein, sie werden erst Gefühle eines persönlichen Menschenwesens als Gefühle der Lust oder Unlust; und in Lust oder Unlust redet der Wille seine Sprache, er bekennt, daß er sich unterstützt und gefördert, oder daß er sich gehemmt findet durch die Ereignisse des Lebens. In den Gedanken verbinden

wir die Anschauungen und Empfindungen unserer Sinne zu allgemeinen Begriffen; wir suchen in dem Verschiedenen das Gemeinsame, in dem Gemeinsamen wieder den Zusammenhang, die ewigen Gesetze alles Geschehens. Aber auch die Gedanken sind unsere Gedanken nur, sofern wir selber in ihrem Besitz sind, sofern unser Wille sich in ihnen betätigt als die fragende, suchende Persönlichkeit. Darum ist Erziehung zur Reife unter allen Umständen Erziehung des Willens; im Willen kommt geistige Persönlichkeit des Menschen erst zur vollen Entfaltung; durch ihn reicht unser Dasein über uns hinaus, er ist die Keimkraft des geistigen Lebens, die aus der reifen Frucht hervorbricht, um neues Leben zu schaffen und zu gestalten. Der unreife Mensch auf seiner untersten Stufe, noch gänzlich lebend in Empfindung und Anschauung, hat Begierden und Leidenschaften, die erregt werden durch Einwirkungen von außen, in denen der noch dunkle Lebenstrieb des Menschen sich entladet, um in seiner Blindheit zuletzt zerstörend und verheerend gegen eigenes wie fremdes Leben zu schalten. Der unreife Mensch auf seiner zweiten Stufe, im Spiel der Gedanken befangen, dem Triebe des Fragens und Suchens hingegeben, hat Wünsche, in denen seine Gedanken sich zu Bildern der Sehnsucht gestalten. Aber Wünsche sind ohnmächtig, und je länger der Mensch ihnen nachhängt, desto unfähiger wird er zu tätigem Wirken, desto mehr erstirbt in ihm das keimkräftige Geistesleben. Der wollende Mensch erst stellt die dunklen Empfindungstriebe in das Licht des Bewußtseins, er nimmt die gärenden Wünsche der Gedankenwelt und klärt dieselben an dem Maßstabe des Möglichen und Notwendigen, er bildet Ideale, die er liebt mit der reinsten Leidenschaft seines Herzens und die doch für ihn unbedingte Gesetzeskraft behalten, weil sie zugleich als das Gute, das Wahre und Vernünftige erkannt sind. Nur der Mensch, der Ideale hat, ist deshalb wahrhaft frei, er ist mündig, nicht kraft eines Paragraphen des bürgerlichen Gesetzbuches, sondern kraft seiner inneren Reife, die ihn befähigt, das, was er selbst als gut, als notwendig erkannt hat, zum Ziel seines Lebens und Strebens zu machen; aber auch nur im Ideal wird der Mensch selbstschöpferisch, weil nur der Wille, der Größeres will als sich selbst, von der Überfülle des eigenen Lebens abgeben kann an andere. Darum hängt aller Erfolg der Erziehung, sofern dieselbe wirklich Erziehung, Menschenbildung sein will, davon ab, wie weit es ihr gelingt, den Menschen Ideale zu geben, die an Stelle dessen, was die Vormünder und Pfleger von ihnen fordern, das innere, freie „Ich will“ zu setzen imstande sind. Diese Ideale werden und müssen wachsen mit dem Menschen, der auch in der Zeit seiner Reife in beständigem Wachstum und steter Entwicklung begriffen ist; aber damit ist die Reifegrenze des Lebens erreicht, daß der Mensch überhaupt anfängt, den eigenen Willen mit Bewußtsein zu leiten, ihn einem Ziele zuzuführen, das sich vor seinem Bewußtsein als unbedingt notwendig, als die von Gott selbst in das Menschenleben hineingelegte Lebensaufgabe auszuweisen imstande ist.

Damit bekommt aber das Leben für den reifen Menschen ein anderes, eben ein idealeres Aussehen als für den unreifen. Im Erwerb ist der unreife Mensch der Sklave der Natur, der reife dagegen ihr Herr; für den reifen Menschen wird der Erwerb Beruf, ein Leben höherer Ordnung, ein sittlicher Lebenszweck; er findet in seiner Pflicht der Selbsterhaltung den Zusammenhang mit allen übrigen Menschen, deren Wohl er fördert, während er sein eigenes Interesse wahrt, er lebt mit jedem Atemzuge als Glied am Leibe der Menschheit, der er verpflichtet, der er verantwortlich ist mit seinem eigenen Dasein. Im geistigen Leben bleibt der unreife Mensch zeitlebens Dilettant, der alles ergreift, was seinen Liebhabereien entspricht, ohne sicheres, einheitliches Ziel, der Neugier mit Wissensdrang, unruhige Vielgeschäftigkeit mit innerem Tatendrang verwechselt; der reife dagegen legt in alles, was er angreift, und wäre es noch so klein und unbedeutend, seine ganze Kraft, seinen ganzen Ernst hinein, sein Tun wächst aus der inneren Notwendigkeit seiner Natur heraus; darum trägt jedes Wort, das er redet, jedes Werk, das er tut, den Stempel seines Wesens, es ist in seiner Art ein Meisterwerk, Leben von seinem Leben, darum auch selber lebendig und Leben schaffend. Der unreife Mensch, das ist der zerfahrene Mensch, in dem eine bunte Vielheit von Blüten für den Augenblick wohl besticht, wo aber die Blüten doch nur taube Blüten sind, Liebenswürdigkeiten ohne Gehalt, ein bestrickendes, überzuckertes Nichts; der reife dagegen ist der gesammelte, in sich gefestigte Mensch, der durch die schönste Außenseite des Lebens hindurchschaut zu dem, was bleibenden Wert hat, und auch für sich selbst aus dem blendenden Schein nichts macht, nicht die Oberfläche, sondern die Tiefe suchend.

Ob unsere Erziehung reife oder unreife Menschen bildet – das läßt sich daran beurteilen, ob unsere Jugend mit lebenskräftigen Idealen in das Leben tritt, mit einem großen klaren Wollen, oder ob der junge Wille gebrochen und zersplittert ist, bevor er nur wirklich Wille geworden, haltlos fortgetrieben von dem Strom des Lebens, darin wir stehen, auch in der bürgerlichen Mündigkeit beständig der Vormünder bedürftig, die die Parole ausgeben für sein Tun und Lassen, sein Streben und Denken. Ja, es muß in unserer Erziehung etwas grundfaul sein, wenn die alte Litanei, das Volk sei noch nicht reif zur Freiheit, immer noch gehört wird, wenn sie auch für den, der nicht gerade Schwarzseher ist, immer noch einen Schein von Berechtigung hat. Reif zur Freiheit, das ist die einzige Reife, deren der Mensch bedarf. Nun, so erzieht in der Jugend ein ernstes Wollen, zeigt ihr große Ideale ihres Lebens – und der unselige Zustand der geistigen Unmündigkeit wird aufhören, ein reiferes Geschlecht wird reife, ernste Lebensaufgaben erfüllen.

Seinen Beruf ideal erfassen, heißt ihn in Beziehung setzen zu der geistigen Bewegung der Zeit, ihn werten nach seiner Bedeutung für die Ideen, die in der Gesamtheit unserer Volkskultur nach der Verwirklichung ringen.

Robert Rissmann (Gesch. des Deutschen Lehrervereins S. 241).

EINIGE SCHLAGWÖRTER DER MODERNEN PÄDAGOGISCHEN STRÖMUNGEN PHILOSOPHISCH UND PSYCHOLOGISCH BELEUCHTET

VON HANS CORDSEN

I.

Es wäre zu verstehen, wenn die Überschrift manchen Anhänger der Reformbestrebungen vom Lesen dieses Aufsatzes abhielte, indem sie etwa folgenden Gedankengang auslösen würde. Wozu noch eine philosophische Beleuchtung der von uns allen als unbedingt notwendig erkannten Forderungen? Ist das nicht wieder die alte Geschichte? Wenn die Luft- und Lichtverhältnisse in einem öffentlichen Gebäude längst von feinsinnigen Menschen als mangelhaft empfunden worden sind, und es ihnen fast zur Unmöglichkeit geworden ist, dort noch zu leben und zu atmen, dann werden noch eingehende technische Untersuchungen angestellt, deren Ausfall über Abstellung oder Nichtabstellung jener Mängel entscheidet. Oder um nicht im Bilde zu sprechen, wenn Tausende und Abertausende seit Jahren tagaus tagein es als Lehrer oder Schüler oder Eltern immer wieder erfahren, daß unser ganzes Schulwesen in seinem innersten Kern reformbedürftig ist, wozu dann noch eine philosophische Rechtfertigung ihrer auf Abhilfe gerichteten Bestrebungen?

Auf solche Einwände ist zu entgegnen: Mag eine eingehende Untersuchung eines mit augenfälligen Schäden behafteten Bauwerkes oft überflüssig oder manchmal sogar lächerlich erscheinen, bei einem so folgenschweren Schritt, wie ihn die Umgestaltung unseres ganzen Bildungswesens bedeutet, können Reformvorschläge nicht sorgfältig genug auf ihre letzten Grundlagen hin untersucht werden, und es wäre zu wünschen, daß die Pädagogik in Zukunft viel engere Fühlung mit der Philosophie suchte, damit sie sich dessen auch wirklich bewußt würde, daß die jeweilige pädagogische Strömung nur ein Ausfluß der die Kultur des betreffenden Zeitabschnittes beseelenden Philosophie ist.

Der richtige Weg für eine solche Untersuchung würde nun zweifellos der sein, daß man versuchte, die zahlreichen auf Reform gerichteten Bestrebungen zunächst rein beschreibend darzustellen, die charakteristischen Merkmale herauszuheben und ihre Quelle oder Quellen aufzuzeigen, um diese dann auf ihren Gehalt hin zu prüfen. So interessant und wünschenswert eine umfassende gründliche Darstellung aller pädagogischen Reformbestrebungen wäre, so notwendig ist es, hier darauf zu verzichten, da sie weit über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen und hier auch überflüssig sein würde, weil ja gerade der Leserkreis dieser Zeitschrift selbst Träger dieser Bestrebungen ist.

Es wird daher am zweckmäßigsten sein, einige stets wiederkehrende Schlagwörter herauszugreifen und die Untersuchung von diesen ihren Ausgang nehmen zu lassen.

Jerusalem nennt in seiner Psychologie einmal das Wort den Willen des Dinges. So stellen auch die Schlagwörter einer geistigen Strömung gewissermaßen den Willen der Träger dieser Strömung dar, und wir dürfen daher wohl voraussetzen, daß wir, wenn wir die wichtigsten Schlagwörter in ihrer richtigen Bedeutung erfaßt haben, zum eigentlichen Kern der ganzen Bewegung hindurchgedrungen sind.

Aber noch ein zweiter Grund hat mich veranlaßt, gerade die Schlagwörter einer Untersuchung zu unterziehen. Schlagwörter sind in einen üblen Ruf gekommen, und mancher hat deswegen wohl geglaubt, überhaupt auf sie verzichten zu können. Das ist ein Irrtum; denn Schlagwörter sind ein natürliches Produkt in der Entwicklung einer Gedankenströmung und letztlich in der Natur des menschlichen Geistes begründet. Sie haben im geistigen Kampf ihre großen Vorzüge, solange jeder, der sie anwendet oder anwenden hört, sich ihres bestimmten Vorstellungsinhaltes bewußt ist. Sie bergen allerdings aber auch eine Gefahr in sich, nicht nur, weil sie zu einem öden Schlagwortfetischismus Veranlassung geben können, sondern auch deswegen, weil sie sich wie die meisten Wörter im Laufe der Zeit mit anderem Inhalte füllen, indem sie so oft ihren Inhalt ändern als die Strömung, in der sie entstanden, Wandlungen durchmacht, und nun das bloße Wort, die bloße Form, gleichgesetzt wird dem in ihnen zu den verschiedenen Zeiten eingeschlossenen Inhalte. Es ist daher eine der schwierigsten aber auch der dankbarsten Aufgaben der Wissenschaft, den jeweiligen begrifflichen Inhalt des oft durch Jahrhunderte hindurch sich gleichbleibenden Lautkomplexes festzustellen. Wie oft wird diese für jeden historisch Gebildeten selbstverständliche Tatsache gerade im Streit um pädagogische Probleme außer acht gelassen. Dann haben die Ben-Akiba-Naturen, die sich stets in großer Zahl in den Scharen der Reformgegner finden, leichtes Spiel. Wie bequem, mit Hilfe einer solchen Wortmethode nachzuweisen, daß schon Comenius, Rousseau, Pestalozzi oder wer sich sonst finden läßt in der großen Reihe der so oft mißverstandenen Pädagogen, genau dasselbe gewollt hätten, was die moderne Pädagogik erstrebe. Das ist eine Anschauung, die jedem Fortschritt am meisten hinderlich ist und die daher stets in ihrer ganzen Nichtigkeit bloßgelegt zu werden verdient.

Von den zahlreichen Schlagwörtern scheinen mir folgende den Kern der modernen pädagogischen Bestrebungen am reinsten zum Ausdruck zu bringen:

Persönlichkeitspädagogik*),

*) Aus der großen Zahl der Belege seien folgende hier genannt: Linde, Persönlichkeitspädagogik (1896) 2. Aufl. 1905. (Es bleibt Lindes großes Verdienst, unter dem Einfluß Rudolf Hildebrands das Problem richtig und tief erfaßt und durch das genannte Werk zuerst auf weite Kreise der Lehrerwelt eingewirkt zu haben.) — F. Naumann, Erziehung zur Persönlichkeit im Zeitalter des Großbetriebs. Päd. Ztg. 1904. Nr. 11. — Gurlitt, Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit. Leipzig 1905. — Baege, Erziehung zur Persönlichkeit (Ernstes Wollen 1904. 309ff.). — Scharrelmann

Künstlerische Erziehung*),
Entwicklung der produktiven Kräfte,
Erziehung zur Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Selbstzucht,
Reform vom Kinde aus.**)

In diesen Schlagwörtern dürften die wichtigsten der auf eine innere Umgestaltung des Unterrichts gerichteten Bestrebungen verdichtet sein. Die auf Auswahl des Unterrichtsstoffes oder eine Änderung der äußeren Organisation des Schulwesens gehenden Vorschläge kommen erst in zweiter Linie in Frage und können daher hier außer acht gelassen werden.

Es soll nun unsere Aufgabe sein, zu untersuchen, ob die angeführten Schlagwörter und somit auch die Strömungen, denen sie ihren Ursprung verdanken, unter einen einheitlichen Gesichtspunkt gebracht werden können. Wenn das gelänge, dann wäre damit ein Prinzip gefunden, das sämtlichen Forderungen der Reformer zugrunde liegt. Dadurch würde die

---

in dieser Zeitschrift 1905, S. 128: „In der Entwicklung der Persönlichkeit ruht das Geheimnis der ganzen Menschheitsentwicklung überhaupt" und ebenda S. 172: „Was ist nötiger als Freiheit in der Entwicklung der Persönlichkeit?" – Ähnlich Gansberg an zahlreichen Stellen seiner Schriften. Im „Aufruf zur Bildung einer Organisation für die Reform der Volksschule" (diese Zeitschrift 1908, S. 98) heißt es: „Unsere Schulen . . . sind viel zu wenig Stätten persönlicher Erziehung" und „Wir müssen zum Ideal persönlicher Erziehung zurückkehren". – H. Itschner definiert in seiner eben erschienenen „Unterrichtslehre" (Leipzig 1908) den Begriff Unterricht als „Entbindung gestaltender Kraft im Dienste der Persönlichkeitsbildung" (S. 83) und entwickelt diese Definition gründlich und feinsinnig durch ein Eingehen auf die „Persönlichkeit als Ideal des Menschen, das Wesen und Werden der Persönlichkeit und die Pflichten der Gesellschaft gegenüber der aufkeimenden Persönlichkeit". (Das gehaltvolle Werk wird uns später noch öfter beschäftigen.)

*) Dieses und die folgenden beiden Schlagwörter werden innerhalb der Bewegung so oft angewendet, daß es besonderer Belege nicht bedarf. Dabei werden das zweite und dritte oft als gleichbedeutend gesetzt. So im Programm dieser Zeitschrift 1905, S. 2: „'künstlerisch erziehen' bedeutet nicht nur 'für edle Lebensfreude genußfähig' machen; der tiefere Sinn ist, die produktiven Kräfte wecken und pflegen." Zur „Selbsttätigung" vgl. auch Gaudig, Didaktische Ketzereien, Leipzig 1904, bes. S. 50ff. – Linde hat richtig erkannt, daß diese Schlagwörter dem Begriff „Persönlichkeitspädagogik" untergeordnet sind: „Dabei decken sich die Begriffe 'künstlerische Erziehung' und 'Persönlichkeitspädadogik' keineswegs; letzterer ist vielmehr der höhere, umfassendere Begriff, und die einseitigen Vertreter der ersteren täten vielleicht gut, sich auf diesen höheren Standpunkt zu stellen: Erst von hier aus erhellt die wahre Bedeutung der künstlerischen Bildung, erst von hier aus gewinnt man auch den Blick für deren notwendige Begrenzung" (a. a. O. im Vorwort zur zweiten Auflage S. XIV).

**) Im Arbeitsplan des im Entstehen begriffenen Bundes für Schulreform (Päd. Reform 1908, Nr. 20) und diese Zeitschrift 1908, S. 205. Andere Schlagwörter wie Pädagogik der Tat, Pflege der Individualität, Voluntarismus contra Intellektualismus u. ähnl. werden im Laufe der folgenden Ausführungen ihre Beleuchtung erfahren.

ganze oft scheinbar recht verschiedenartige Bewegung durchsichtiger und klarer erscheinen, heißt doch „erklären“ im philosophischen Sinne nichts anderes als von einem Prinzip ableiten. Mit dieser Ableitung werden wir uns jedoch noch nicht begnügen dürfen, sondern werden nachweisen müssen, weshalb dies Prinzip gerade in unserer Zeit wirksam geworden ist und die Strömung eine so ausgedehnte werden konnte, um dann vielleicht einen Schluß auf ihre nächste Zukunft zu ermöglichen. (Fortsetzung folgt)

DIE UMGESTALTUNG DES GEOMETRISCHEN UNTERRICHTS NACH DEN MERANER BESCHLÜSSEN

VON FRITZ WALTHER

„Krumm ist eine Linie, wenn sie in keinem ihrer Teile gerade ist“; „gerade heißt diejenige, die nie ihre Lage ändert, wenn man 2 ihrer Punkte festhält und die übrigen zu bewegen versucht“: mit diesen beiden Definitionen begann vor nunmehr 30 Jahren für uns elfjährige Quartaner der Unterricht in der Geometrie. Möglich, daß man uns auch auf einige Beispiele aus der Umgebung hingewiesen hat; großen Eindruck haben sie jedenfalls nach diesen niederschmetternden Erklärungen auf uns nicht gemacht. Sicher hat man uns weder die interessantesten Kurven genannt, wie Wellenlinie, Spirale, Kreis (der trat ja im System erst viel später auf), noch auch die Gerade durch Abschreiten, Abtasten, Fadenspannen, Visieren, Handbewegungen usw. gefühlsmäßig zur Aneignung gebracht.

Bald wurden unsere derart geometrisch geklärten Köpfe noch kräftiger aufgehellt; der erste Lehrsatz ging in strahlender Schöne auf: „Scheitelwinkel sind einander gleich“; Voraussetzung Behauptung, Beweis; „streng logische“ Ableitung ans dem ja so viel klareren Satze von den Nebenwinkeln unter Verwendung des prächtigen, so wissenschaftlich sich geberdenden „Grundsatzes“: „Sind zwei Größen einer dritten gleich, so sind sie untereinander gleich“. Wir staunten; die einen über die Größe der Probleme, die wir Knirpse mit gewaltigem Rüstzeuge totsicher zur Strecke brachten — das waren die Dümmeren; die andern über diese wunderlich geschmacklose Manier, Selbstverständliches mit vielen schweren Worten zu umschreiben, — das waren die Klügeren, deren frische Anschauung sich nicht durch solche logische Spiegelfechtereien verbilden ließ. In das Staunen aber mischte sich ein gut Teil Grauen vor den drohenden Gefahren und eine stille Abneigung gegen das neue Unterrichtsfach, das so sonderbar blutleer und weltfremd aussah. Und jetzt schon vollzog sich jene Scheidung zwischen der großen Masse der Schüler und den wenigen „mathematisch Begabten“, die in den höheren Klassen das Fach zur Qual und zum Fluche für die meisten machte.

Es mag nicht überall so arg gewesen sein wie bei uns. Daß es aber an den meisten Anstalten nicht viel besser aussah, läßt sich aus dem heutigen

Betriebe und den heutigen Lehrbüchern ziemlich sicher erschließen. Erziehungssünden wirken wie ein Gift, das sich von Generation zu Generation vererbt und erst allmählich seine Virulenz verliert. Noch heute ist der starre Geist der Weltabgewandtheit mächtig genug, besonders an den Gymnasien, bei denen ja das Prinzip der rein formalen Geistesbildung am deutlichsten ausgeprägt ist und die überwiegenden sprachlich-historischen Fächer den Matemathikunterricht leicht zu Magddiensten für die Pflege ihres wesentlich deduktiven Denkens herabdrücken. An den Realanstalten, die ursprünglich Fachschulen für die Vorbereitung auf praktische Berufe waren und darum neben der allgemeinen Bildung auch sachliche Kenntnisse zu vermitteln strebten, sorgte wohl immer die Tradition dafür, daß die Verbindung des mathematischen Unterrichts mit dem Leben nicht ganz abriß und daß der Lehrstoff der Mathematik nicht nur zu fremden Zwecken mißbraucht, sondern seinem ihm eigentümlichen Wesen gemäß ausgestaltet werde. Daß aber die Mathematik — und ich setze hier gleich hinzu, auch die Naturwissenschaften — in sich besondere Bildungselemente enthalte und daß ihr Anteil an der allgemeinen Bildung dem der sprachlichen Fächer gleichwertig sei, daß mithin die Schule als Pflegestätte einer allseitigen Vorbildung die Pflicht habe, den methodischen Weg zu finden, um der ganzen Jugend, nicht nur wenigen Auserwählten, den mathematischen Bildungsgehalt zu verschaffen, diese Erkenntnis hat sich doch erst in den letzten Jahren zur rechten Klarheit durchgerungen. Ihre erste Frucht ist die Forderung gewesen, den geometrischen Unterricht mit einem vorbereitenden Lehrgange zu beginnen, in dem die Schüler durch Anschauen, Zeichnen und Messen in die Grundbegriffe der Wissenschaft einzuführen und zur ersten Abstraktion anzuregen sind, in dem sie also eine Summe geometrischer Erkenntnisse gewinnen, ohne daß das Rotwelsch der Definitionen und das Skelett der Schlußfolgerungen ihre noch zarten Sinne verletzt.

Man sucht heute wohl ziemlich allgemein diese Forderung zu befriedigen, ob aber immer mit Geschick, läßt sich füglich bezweifeln, wenn man die zu dem Zwecke verfaßten Lehrbücher betrachtet. In den meisten vermißt man zunächst den festen methodischen Gang; das Verfahren artet nur zu leicht in ein Spiel mit allerlei schönen, aber für die räumliche Erkenntnis wertlosen Zeichnungen aus, greift also gar zu weit über die allerdings fließende Grenze in den Zeichenunterricht über und vergißt dabei die Hauptaufgabe, die einfachsten und alltäglichsten, gerade darum aber wichtigsten Elementarformen der Geometrie (z. B. senkrecht, wagerecht, parallel, rechtwinklig) klar und unverlierbar der Anschauung einzuprägen. Die Arbeit geht auch sehr häufig nach der verkehrten Richtung: man führt die Gegenstände der Erfahrung als Beispiele zu den geometrischen Begriffen oft nachträglich auf, statt von ihnen aus, dem Gange der Wissenschaft entsprechend, erst allmählich in gründlicher Abstraktion zu den Begriffen emporzuklimmen, d. h. also die Welt der Er-

scheinungen gewissermaßen zu geometrisieren. Das Hauptübel aller dieser Lehrbücher aber finde ich darin, daß nach allen wohlgemeinten Anläufen zu einer Änderung der Unterrichtsmethode immer wieder das alte deduktive, sogenannte logische Verfahren auftaucht: zu Beginn des Hauptlehrganges werden wieder die alten übeln inhaltsleeren Sätze „Jede Größe ist sich selbst gleich" usw. proklamiert und dann womöglich die vorhin aus der Anschauung abgezogenen einfachen Wahrheiten noch einmal schwulstig „bewiesen". Welches Zutrauen muß der Schüler zu dem Ernste und der Ehrlichkeit eines Lehrverfahrens bekommen, das sein früheres Werk so schmählich verleugnet!

Es ist der gewaltige Schatten des Euklid, der hier den vernünftigen Lehrweg verdunkelt und unkenntlich macht. Alle Achtung vor dem imposanten Werke des alten Griechen, der auf wenigen Grundsätzen ein Gedankengebäude von unerschütterlicher Festigkeit aufgerichtet hat. Aber seine Leistung ist wohl vorbildlich für das System einer fertigen Wissenschaft, nicht jedoch für die Methode eines allmählich aufbauenden Unterrichts; an dieser Überzeugung wollen wir nicht irre werden, wenn auch Jahrtausende sich an Euklid geometrisch gebildet haben und noch heute die englische Schuljugend es tun muß. Wir dürfen auch nicht verkennen, daß sein Lehrgang zwar dem wesentlich deduktiv arbeitenden Geiste des Griechen und dem niedrigen Stande seiner naturwissenschaftlichen Bildung angemessen war, aber nicht mehr für uns ganz anders geartete Germanen und die durch germanisches Denken großgezogenen Erfahrungswissenschaften paßt.

Los also von Euklid, los von der verfrühten und übertriebenen Abstraktion, los von jener bodenlosen Gedankenmathematik! Zurück zur Natur, zur schlichten Beobachtung der realen Gegenstände und ihrer vielfachen mathematischen Beziehungen und vorwärts zu einer wissenschaftlich vertieften und zugleich praktisch brauchbaren mathematischen Bildung! Das waren Wünsche, die immer öfter und dringender verlauteten und die schließlich von hervorragenden Männern, vor allen von F. Klein (Göttingen) auf der Breslauer Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte 1904 zu dem Antrage zusammengefaßt wurden, eine Kommission von zwölf Männern aus verschiedenen Berufen zu ernennen, die das Jahr darauf in Meran ihre Vorschläge zur Reorganisation des mathematischen (und des naturwissenschaftlichen) Unterrichts machen sollten.

Diese Vorschläge wurden von einigen allgemeinen Sätzen eingeleitet, in denen die Notwendigkeit der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung und ihre Gleichwertigkeit mit dem Sprachunterrichte betont wurde, und liefen auf zwei Hauptforderungen hinaus: die Wurzel des mathematischen Unterrichts ist in der räumlichen Anschauung, sein Endziel in der Gewöhnung an funktionelles Denken zu suchen. Beide gabeln sich für die Geometrie, die wir als den wichtigsten und zudem historisch wie unterrichtlich frühesten Zweig der Mathematik fortan allein ins Auge fassen wollen, wieder in je zwei

Forderungen: sie mögen mit den Stichwörtern Anschauung und Induktion, Beweglichkeit und funktionaler Zusammenhang der Raumgebilde gekennzeichnet werden.

Die Grundsätze des neuen Lehrverfahrens liegen somit vor, auch ein Lehrplan ist seitens der Kommission aufgestellt und den Regierungen empfohlen worden. Seine Annahme steht in Aussicht. Sache der Fachlehrer ist es nun, sich auf ihn einzurichten, den vorgeschriebenen Rahmen durch die Gebilde ihrer pädagogischen Kunst erst auszufüllen und zu beleben, und Aufgabe neuer Lehrbücher, sie dazu anzuleiten.

Vorläufig sind zwei solcher erschienen: eines von F. Pietzker-Nordhausen (bei Teubner), das sich mehr an den Lehrer als an den Schüler wendet, und eines von mir (bei Otto Salle, Berlin W. 30, 1907). Bei der jetzt folgenden Einzeldarstellung der Reformgedanken kann ich mich an das Vorwort zu meinem Lehrbuche und an einen Aufsatz anschließen, in dem ich denselben Stoff ausführlich behandelt habe (Unterrichtsblätter f. Math. u. Phys. 1907, Heft I).

Inwiefern die Anschauung die ersten geometrischen Entdeckungsfahrten beherrschen soll, ist schon vorhin erörtert worden. Ich mache darum nur wenige Zusätze zur genauen Kennzeichnung dieses Anfangsunterrichts. Schon in ihm sind mehrere erziehliche Momente zu betonen, unter deren Einfluß der gesamte spätere Unterricht stehen muß, das ästhetische (sauberes Zeichnen, Bevorzugung wohlgefälliger Formen), das ethische (peinlich genauer Gebrauch der Werkzeuge, Erziehung zur Gewissenhaftigkeit durch Stellung von Aufgaben, deren Erfolg oder Mißerfolg die Selbstkritik des Schülers ermöglicht); endlich das schöpferische: nicht nachbeten soll der Schüler, was ihm vorgetragen, nicht nur ausführen, was angeordnet wird, sondern selbständig Lehrsätze entdecken, Probleme aufwerfen und lösen! Und dabei soll er mit allen Sinnen und Gliedern arbeiten und durch diese lebhafte Betätigung seines ganzen Menschen in regester Lust für den Gegenstand erhalten werden. So, und nur so wird der Unterricht lebendig, nur so dringt der Lehrer an die Quelle aller pädagogischen Erfolge vor, an das Interesse seiner Zöglinge, aus dem dann von selbst Fleiß, Gedächtnis, Verständnis fließen.

Aber die Anschauung soll auch den ganzen späteren Unterricht stützen. Angeschaute Wahrheiten haben eine eigentümliche Überzeugungskraft, die keine irgendwie abgeleitete je erreicht. Der Schüler will mit Augen sehen, mit Händen fassen; das sind seine jugendlichen Bedürfnisse, und denen hat der Unterricht gerecht zu werden.

Vom Boden der Anschauung steigt man zu den geometrischen Sätzen auf dem Wege der Induktion empor. Das entspricht dem Werdegange der geometrischen Wissenschaft. Denn sie ist — wie alle übrigen — ihrem Ursprunge nach eine Erfahrungswissenschaft mit induktiver Methode, eine Naturwissenschaft der räumlichen Gebilde, und sie trägt noch heute deutlich genug

die Merkmale ihrer Abstammung. Ich brauche nur an den Parallelensatz zu erinnern, den Grundstein des ganzen geometrischen Lehrgebäudes; es gibt keinen Beweis für ihn, der nicht eine petitio principii in sich schlösse – er ist eben eine Tatsache der Erfahrung.

Daß diese Wahrheit so lange hat verkannt werden können, liegt an der maßlosen Überschätzung, die das deduktive Schlußverfahren durch Jahrtausende erfahren hat. Es galt für das allein wissenschaftliche, weil es die höchste Sicherheit versprach. In Wirklichkeit ist es nur ein Kontrollverfahren zur Prüfung von Sätzen, die durch Induktion gefunden worden sind, und ohne diese völlig wertlos.

Die Forderung, im Unterrichte das induktive Element zu pflegen, läßt sich auch aus der Stellung begründen, die der Geometrie im Rahmen der gesamten geistigen Ausbildung anzuweisen ist. Sie vermittelt mit dem bekannten schönen Worte Platos den Zugang zum wissenschaftlichen Denken; man darf ihr das Recht nicht verkümmern, indem man gerade die Wege sperrt, die zu den empirischen Wissenschaften hinführen.

Ich will nur an einigen Beispielen erläutern, wie geometrische Wahrheiten induktiv gewonnen werden können. Der Lehrsatz „Der größeren Seite eines Dreiecks liegt der größere Winkel gegenüber“ mit dem Sonderfalle „Das Lot ist der kürzeste Weg von einem Punkte nach einer Geraden“ ergibt sich einfach und überzeugend aus der Drehung eines Strahls und der Betrachtung der dabei auftretenden Längen und Winkel, auf deduktivem Wege aber nur umständlich und recht künstlich. Ebenso findet man den Satz vom Inhalte eines Rechteckes am besten durch Untersuchung besonderer Fälle, indem man von den einfachsten ganzzahligen allmählich zu den verwickelteren aufsteigt und endlich die Allgemeingültigkeit des Satzes erschließt. Vorzüglich ist der Erfahrungscharakter der Geometrie an den Übungsaufgaben zum Ausdruck zu bringen; sie erhalten zu diesem Zwecke gewissermaßen ein Alltagskleid, das sie als Kinder der uns umgebenden Welt kennzeichnet, doch dünn genug ist, um den geometrischen Körper deutlich durchscheinen zu lassen.

Induktion ist nur möglich, wenn eine reiche Mannigfaltigkeit von verwandten Gegenständen und eine allmähliche Abwandlung ihrer Merkmale überblickt werden kann. Die noch vielfach geübte Manier, die Geometriegebilde vereinzelt und fertig in ihrer starren Form vorzuführen, lähmt die Erkenntnistätigkeit des Schülers und ist die Grundquelle unausrottbarer Irrtümer. Die Figuren müssen so dargestellt werden, wie sie ihrem Wesen nach sind: beweglich, in ihren Teilen veränderlich. Der Begriff der Bewegung ist – trotz gewisser erkenntnistheoretischer Schwierigkeiten, die ihm anhaften – einer der elementarsten und faßlichsten und verdient schon deswegen die ausgiebigste Verwendung im Unterrichte. Im vorschreitenden Lehrgange läßt man z. B. innerhalb desselben Kreises gleichschenklige Dreiecke mit wachsen-

dem Winkel zeichnen, das gleichschenklige und das rechtwinklige Dreieck auseinander und aus dem Rechtecke entwickeln usw. Später werden Figuren aus Papier geschnitten, verschoben, gedreht, geklappt; mit Finger, Hand, Körper wird der Weg eines Punktes, die Drehung einer Geraden nachgeahmt, u. ä.

Die Kongruenzsätze mit ihrer eintönigen Aufzählung der drei Stücke widerstreben diesem Verfahren und müssen daher aus der Herrscherstellung, entfernt werden, die sie heute noch in Quarta und Untertertia einnehmen; es sind dafür jedesmal die kongruenten Dreiecke auf geeignetem Wege zur wirklichen Deckung zu führen und dadurch die Raumvorstellungen in lebhaften Fluß zu bringen. Aus demselben Grunde soll man einen Punkt nicht vereinzelt, sondern als augenblickliche Lage auf einer Linie, eine Gerade als Glied eines Strahlenbüschels oder einer Parallelenschar vorstellen; man soll schließlich zum weiteren Ausbau von Zeichnungen (durch Pfeile, Wiederholung des gleichen Buchstabens mit neuen Marken) auffordern und auch den Wortlaut dem Verfahren anpassen (ein Punkt „wandert", ein Winkel „wächst" usw.).

Von hier aus führt ein einziger Schritt zur letzten Forderung. Die Veränderung der Raumgebilde ist nicht zufällig oder willkürlich, sondern streng gesetzmäßig: von der Veränderung der einen Größe hängt jedesmal die einer anderen in bestimmter Weise ab; jedem Einzelwerte der ersten entspricht ein bestimmter Wert (Wertgruppe) der zweiten; mit anderen Worten, die Größen sind Funktionen voneinander. In der Funktion haben wir den Zentralbegriff der ganzen Mathematik, denn funktionaler Zusammenhang ist nichts anderes als der mathematische Ausdruck für das große Weltgesetz der Wechselbeziehung aller Erscheinungen, das Kernstück und Endziel aller Wissenschaften.

Dieser überragenden Bedeutung des Begriffes hat der mathematische Unterricht dadurch gerecht zu werden, daß er nicht, wie bisher, am Schlusse, sondern gleich von vornherein die Richtung auf ihn nimmt. Die Geometrie als die im Unterrichte zuerst auftretende Disziplin hat also hauptsächlich die Schüler auf dieses Ziel vorzubereiten. Dazu ist sie aber auch durch die Anschaulichkeit, Stetigkeit und leichte Darstellbarkeit ihrer Gebilde ganz besonders befähigt. Es kann z. B. der funktionale Zusammenhang zwischen der Länge eines Strahles, der eine Gerade schneidet, und seiner Richtung oder zwischen einer Sehne und ihrem Abstande vom Kreismittelpunkte schon lange erkannt werden, ehe die trigonometrischen und algebraischen Mittel zu seiner Auffassung ausgebildet sind.

Die Einführung des Begriffes hat ganz allmählich zu erfolgen. Man unterbricht vielleicht von Zeit zu Zeit den Unterricht durch Fragen nach den Umständen, unter denen besonders ausgezeichnete Fälle auftreten, und regt dadurch zur Besinnung an. Man läßt zusammengehörige Gebilde, z. B. Sehne und Mittelpunktsabstand, immer zusammen zeichnen. Man stellt sodann im

Wortlaut der Lehrsätze die Wechselbeziehung der miteinander verbundenen Größen immer so dar, daß keine der anderen übergeordnet erscheint; dadurch vermeidet man auch die entsetzlichen „Umkehrungen", die den wahren Zusammenhang nur verschleiern.

Ist durch solche und ähnliche Mittel der Funktionsbegriff ausreichend geklärt, und erscheinen die Schüler auch sonst reif genug, so mag der Name Funktion eingeführt und die Bedeutung des Begriffes für die gesamte Welterkenntnis in großen Zügen umrissen werden. Von nun ab aber bleibt der Funktionsbegriff die hohe Warte, von der aus alle weiteren Untersuchungen gelenkt werden, zu Nutz und Frommen nicht nur der Geometrie und der gesamten Mathematik, sondern aller Gebiete wissenschaftlicher Erkenntnis.

EIN KAPITEL AUS DEM NATURKUNDLICHEN UNTERRICHT EINER LANDSCHULE

VON H. VORDEMFELDE-CÖLN

Während z. B. in Amerika der naturkundliche Unterricht auch in der Volksschule in der Weise betrieben wird, daß die Schüler hinausziehen ins Freie und dort beobachten und die Lebensbedingungen der Naturgegenstände, die sie kennen lernen sollen, studieren oder in der Klasse oder im Laboratorium mit Lupe und Mikroskop arbeiten und in lebhafter Bewegung sind, gilt bei uns vielfach der als der beste Lehrer, dessen Schüler wie die Puppen in schnurgeraden Reihen hintereinander sitzen und angeblich gespannt dem Unterricht folgen. Selbst in den Landschulen betreibt man naturgeschichtlichen Unterricht fast ausschließlich in der Klasse an herbeigeschleppten Pflanzenresten oder nach Bildern und Karten, und zwar, um dem Leben in der Natur gerecht zu werden, Pflanzenkunde der Hauptsache nach im Sommer und Tier- und Gesteinskunde im Winter. Auf die Dauer wird sich eine Naturbetrachtung nicht halten lassen, bei welcher der Schüler sich nur gedächtnismäßig oder verstandesmäßig nach Anweisung des Lehrers beteiligt. Gerade in den naturkundlichen Fächern muß sich die „handelnde Methode Bahn brechen, ein Verfahren, das schon in rein theoretischen Fächern neben der geistigen eine körperliche Rührigkeit verlangt" (Kuypers, Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten, S. 46). Wie das auch im gegenwärtigen Schulbetriebe und bei den heutigen Lehrplänen geschehen kann, dazu möchten die folgenden Zeilen einen kleinen Beitrag liefern.

Ich muß allerdings vorausschicken, daß ich zu der Zeit, aus der meine hier mitzuteilenden Erfahrungen stammen, in einem Kreise des Regierungsbezirkes Cöln angestellt war, wo uns Lehrern in bezug auf Methode und Auswahl des Stoffes die denkbar größte Freiheit gelassen wurde, nicht zum Nachteil der Schule, wie ich mehrfach aus maßgebender Quelle gehört habe. So stellte ich in einem Jahre meinem naturgeschichtlichen Unterrichte das Thema: Unsere heimischen Singvögel und ihre Pflege, mit besonderer Berücksichtigung ihrer Not im Winter.

Als der Frühling ins Land zog, unterhielten wir uns in der Klasse zunächst einige Zeit über die Zugvögel unter unsern befiederten Sängern und suchten uns darüber klar zu werden, warum ein Teil der Vögel uns im Winter verläßt, andere aber bei uns bleiben. Dabei richteten wir unser Hauptaugenmerk auf die Nahrung der Sänger, und als dann der Sommer kam mit seinen Früchten und Beeren, da zogen wir wie auch früher wieder hinaus in Wald und Feld, um Wegerich und Hederich, Raps und Mohn, Kornblumen und Kornraden, Weißdorn und Holunder, Eber-

esche und Faulbaum mit ihren reifen Früchten zu betrachten, nachdem wir sie im Frühjahr in ihrem Blütenschmuck kennen gelernt und bewundert hatten. In der Schule stellten wir dann mehrere Kisten auf, und die Schüler erhielten den Auftrag, nun allerhand Sämereien zu sammeln und mitzubringen. Das taten sie sehr gern, und nicht nur das, viele Schüler legten sich auch zu Hause solche Vorratskammern privatim an. Die eine Kiste enthielt Sonnenblumenkerne, Kürbis- und Gurkenkerne, Rübsamen und Samen von Hederich für Meisen, kleinere Spechte, Spechtmeisen, Baumläufer und Finken. In eine zweite Kiste kamen übriggebliebene Gartensämereien, Heusamen, Mohnsamen, Samen von Kornraden, von der blauen Kornblume u. dgl. Sämereien mehr, wie sie besonders bei der Reinigung des Getreides abfallen. Kiste Nr. 3 nahm zuerst wieder allerlei Heugesäme auf, dann nach der Ernte geringes Getreide, das der Bauer meistens fortwirft, und vor allem Haferabfälle. Eine vierte Kiste endlich enthielt Futter für Amseln, Stare und ähnliche Beerenfresser. Dorthinein kamen die roten Beeren von der Eberesche, dann Wachholderbeeren, getrocknete Waldbeeren (Heidelbeeren), Hagebutten, Beeren vom Faulbaum und auch Sämereien wie in den übrigen Kisten für die kleineren Sänger, die auch auf den Amselplätzen erscheinen.*)

Mit Beginn der ländlichen Herbstferien waren unsere Vorratskammern wohl gefüllt, und auch die Kinder, die ich hin und wieder in ihrer Häuslichkeit aufsuchte, hatten recht fleißig auch noch für sich selbst gesammelt. Das war mir besonders wertvoll, weil dadurch auch die Eltern für die Sache interessiert wurden.

Nach den Herbstferien setzte ich mich mit dem Vorsitzenden des landwirtschaftlichen Vereins in Verbindung und bat ihn um die Erlaubnis, in seinem Verein über den Gegenstand einen Vortrag halten zu dürfen. Man ging auf meinen Wunsch bereitwilligst ein und sorgte auch dafür, daß ich zahlreiche Zuhörer hatte. Mein Thema lautete: Fütterung der Vögel im im Winter und Anlage von Futterplätzen. Meine Futterkisten aus der Schule standen dabei als Veranschaulichungsgegenstände auf dem Tische des Hauses, und die anwesenden Landleute zeigten lebhafte Aufmerksamkeit und Teilnahme. Besonders angenehm schienen sie von dem Umstande berührt zu sein, daß die Sache nichts kostete und dazu noch schädlicher Unkrautsame vernichtet wurde. Auch, daß ich einzelne Exemplare der Liebeschen Schrift „Futterplätze für Vögel im Winter" *), wonach ich mich auch bei meinem Vortrage gerichtet hatte, verteilte, ließ man sich gerne gefallen. Man versprach mir, die Kinder in jeder Beziehung in ihren Maßnahmen zur Linderung der Not unter den gefiederten Sängern unterstützen zu wollen.

In den nun folgenden Naturgeschichtsstunden in der Schule behandelte ich die hauptsächlichsten unter den zu erwartenden Gästen unserer demnächst anzulegenden Futterplätze. Und als dann Frost und Schnee eintraten, war unsere Hilfsarbeit so weit vorbereitet, daß wir ohne Säumen ans Werk gehen konnten. Auf dem Schulhofe belegten wir einen abseits gelegenen Platz mit Dornzweigen und anderen dicht bezweigten Ästen und streuten Scheunenabfälle und Strohhalme darüber, um die Vögel auf diese Nahrungsquelle aufmerksam zu machen. Aus unserer Kiste mit Heusamen, Haferabfällen, Unkrautsamen gaben wir nun jeden Morgen neues Futter für den Platz her. Wenn es geschneit hatte oder noch schneite, mußte die Reinigung und Beschickung des Platzes mehrere Male am Tage geschehen. Die Kinder hatten große Freude, wenn dann, sobald alle Schüler wieder in der Klasse waren und ich sie durchs Fenster sehen ließ, Haubenlerchen, Goldammern, Buchfinken und Sperlinge sich einstellten. Die

*) Es ist nicht unbedingt nötig, daß man mehrere Kisten aufstellt. Doch geht dann ein Teil des gesammelten Samens bei Beschickung der verschiedenen Plätze ungenützt verloren.

*) K. Th. Liebe, Futterplätze für Vögel im Winter. Verlag von Theodor Hofmann, Leipzig. 20 Pfg.

Spatzen sind natürlich immer die ersten; aber es schadet nichts, sie zeigen den andern Vögeln den Weg. — Einen zweiten Futterplatz legten wir in Gestalt eines Hochplatzes in den Ästen eines hochstämmigen Apfelbaumes an, der nicht weit von der Schule und sichtbar von der Klasse aus in der Nähe einer das Schulgrundstück umgebenden dichten Tannenhecke stand. Wir benagelten ein Brett mit vorstehenden Leisten und banden es auf dem Baume fest. Vor Beginn und nach Schluß des Unterrichts kletterte dann ein geschickter Knabe mit gefüllten Taschen hinauf und streute aus unserer Vorratskiste Nr. 1 Sonnenblumenkerne, Gurkenkerne, Rübsen reichlich aus. Hinzu kamen kleine Würfelchen von Speck und als besonderer Leckerbissen Ameisenpuppen, die auch im Sommer gesammelt waren. Auch dieser Futterplatz wurde lebhaft besucht von Meisen, Baumläufern, Finken und auch einzelnen Amseln. Da er von der Klasse aus zu sehen war, ließ es sich nicht vermeiden, daß die Schüler ab und zu lieber zum Fenster hinaussahen als zum Lehrer hin. Ich habe aber gern ein Auge zugedrückt, wurde doch durch den hier von den Kindern gleich zu beobachtenden Erfolg — denn das bedeutete für uns der Besuch der Vögel auf unseren Futterplätzen — die Lust zu weiterer Arbeit auf dem Gebiete wesentlich erhöht. — Unter der Tannenhecke, die ich vorhin schon erwähnte, legten wir eine besondere Futterstelle für Amseln, Stare und andere Beerenfresser an. Wir säuberten einen geeigneten Platz und sicherten ihn noch durch Dornen. Dann beschickten wir ihn aus unserer Kiste Nr. 4 mit allerlei Beeren und hatten auch hier bald zahlreiche Gäste. — Einen vierten Platz endlich richteten wir auf freiem Felde ein in der Nähe eines Waldes. Wir lockten die Vögel herbei durch Büschel von Disteln und Haferstroh, die wir an dünnen Pfählchen befestigten und die so dünnen, aufrechtgestellten lockeren Garben glichen. Zwei zuverlässige Knaben, deren Schulweg hier vorbeiführte, mußten den Platz morgens und mittags bedienen und aus unserer Kiste Nr. 2 reichlich ausstreuen. Auf solchen Plätzen erscheinen Finken, Zeisige, Feldsperlinge und zuweilen auch Stieglitze und Hänflinge, sofern sie nicht rechtzeitig wärmere Striche aufgesucht haben.

Selbstverständlich konnten nicht immer die in Aussicht genommenen oder nötig gewordenen Arbeiten zur festgesetzten Zeit, vor oder nach dem Unterrichte, ausgeführt werden. So kam es vor, daß die Schüler sehr schlechten Wetters wegen zu spät kamen*), oder Schneewehen machten eine neue Beschickung und Sicherung der angelegten Plätze nötig; dann habe ich mir kein Gewissen daraus gemacht, auch einmal in einer Religionsstunde oder Deutschstunde Arbeiten vorzunehmen, die eigentlich in die Naturgeschichtsstunde oder in unsere freie Zeit gehörten. Ich handelte dabei ganz im Sinne meines Kreisschulinspektors, der uns Lehrern, wie ich eingangs schon sagte, die denkbar größte Freiheit in solchen Dingen ließ.

Nachdem die beschriebenen Futterplätze angelegt waren, besprach ich in der Naturgeschichtsstunde einige der bekanntesten Vogelkrankheiten, so den bei den Vögeln stets gefährlichen Durchfall, und ihre Ursachen. Der Durchfall der Vögel entsteht meistens durch ungeeignete Nahrung. Dahin gehören Brotkrumen und gekochte Kartoffeln, die man ins Freie streut, und die hier sehr leicht säuern. Aber auch getrocknete und geriebene Brötchen sind nicht ungefährlich, sobald feuchtes und mildes Wetter eintritt. Im übrigen aber lernten die Schüler, daß im Winter die Vögel in erster Linie aus Nahrungsmangel, weniger von der Kälte sterben. Im Anschluß an diese Besprechungen unterhielten wir uns über die Bedeutung der Vogelwelt und des

*) Ich habe einmal eine Woche hindurch sozusagen Schneeferien gehabt, weil nur die Kinder aus der allernächsten Nachbarschaft das Schulhaus erreichen konnten. In einem solchen Falle ist natürlich an einen geregelten Unterricht nicht zu denken, und man muß die anwesenden wenigen Schüler beschäftigen, so gut es eben geht.

Vogelschutzes für die Landwirtschaft und hatten dabei auch Gelegenheit, über den Vogelfang in Deutschland und anderen Ländern und über die Bestrebungen und Maßnahmen der Tierschutzvereine, der Behörden und auch der Gesetzgebung zur Bekämpfung des Vogelfanges zu sprechen. Dann gingen wir dazu über, den Nestbau und die Nistgelegenheit der einzelnen Vogelarten der Gegend ins Auge zu fassen. Dabei stellte sich heraus, daß die Dorfjugend in ihrer freien Zeit nichts lieber tut, als Vogelnester aufzusuchen oder im Winter Vögel zu fangen. Daß dabei natürlich manche Brut und mancher Vogel zugrunde geht, daran denkt die liebe Jugend nicht. Ich hatte schon in meinem vorhin erwähnten Vortrage im landwirtschaftlichen Verein Gelegenheit genommen, auf das Schwinden von Nistgelegenheiten durch Ausroden so mancher Hecke oder so manches Strauches, deren Vernichtung nicht unbedingt notwendig ist, und auf die damit zusammenhängende Verminderung des Vogelreichtums so mancher Gegend hinzuweisen. In der Schule behandelte ich den Gegenstand ausführlicher und konnte gewiß sein, daß meine Schüler ihre Eltern in meinem Sinne bearbeiteten, wenn mein Vortrag noch nicht gewirkt haben sollte.

Allgemach räumte nun der rauhe Winter dem Frühling den Platz, und wir wanderten bei der ersten besten Gelegenheit in den nahen Wald und richteten unser Augenmerk besonders auf hohle Bäume, um dort nach den alten Nestern zu suchen. Wir fanden auch nicht wenige, ließen sie aber selbstverständlich an ihren Plätzen. Ich wollte meine Schüler nur vorbereiten auf die Herstellung von Nistkästen aus solchen hohlen Baumstämmen. Durch einen Schreiner ließ ich mir mehrere solcher Nistkästen für Stare und Meisen herstellen und durch die Schüler, nachdem die Nistkästen vorher gründlich angeschaut und untersucht waren, an passenden Bäumen in der Nähe der Schule und meiner Wohnung aufhängen, natürlich unter meiner persönlichen Aufsicht und Beihilfe. In der Schule selbst diese Kästen herstellen zu lassen, dazu fehlte es leider an dem nötigen Handwerkszeug. Ich muß auch sagen, daß ich damals, es sind beinahe 20 Jahre her, auf den Gedanken nicht gekommen bin. Die Idee des Arbeitsunterrichts war damals noch weniger weit verbreitet als heute, und unsere alma mater, das Seminar, hatte uns darüber natürlich auch nichts mitgeteilt. Manche meiner Schüler aber hatten, nachdem sie ein Muster in der Schule gesehen, ohne weitere Anleitung solche Nistkästen angefertigt und berichteten mir freudestrahlend, daß hier ein Staarenpaar, dort eine Meise davon Besitz genommen hatte.*)

Wegen meines sehr geringen Einkommens verließ ich nach ein paar Jahren meine Landstelle und siedelte in die Stadt über. Was aus meiner Einrichtung zum Schutze der Vögel geworden ist, weiß ich nicht. Mir selbst aber hat meine Tätigkeit auf dem Gebiete hohe Befriedigung gewährt. Vielleicht findet einer meiner Kollegen auf dem Lande Gefallen daran? Mich sollte es freuen, und unsere befiederten Sänger hätten den Nutzen davon, mit ihnen aber auch der Landwirt und nicht zuletzt der Städter dazu.

*) Die Anfertigung von Nistkästen durch die Schüler soll nur ein Mittel sein, das Interesse der Kinder zu erregen. Bei größerem Bedarf wird man natürlich die mustergültigen und billigen Nisthöhlen des Freiherrn von Berlepsch beschaffen. Ich verweise deshalb auf die Schrift: Martin Hiesemann, Lösung der Vogelschutzfrage nach Freiherrn von Berlepsch. Leipzig, Franz Wagner. 1 M.

ZUR REFORM DES CHEMIEUNTERRICHTES

I.

Wer die Entwicklung unseres Schulwesens kennt, weiß, daß die Unterrichtsfächer, die wir heute im Lehrplan vertreten finden, erst nach und nach Aufnahme gefunden haben, selten ohne ernsten Kampf. Stets haben Persönlichkeiten ihre

Kraft einsetzen müssen, um dem Neuen das Feld zu erobern, das vom Alten nur schwer und ungern geräumt wurde. Die Macht des Alten ist dabei um so größer, als seine Vertreter fast stets die Herrschenden sind, von deren gutem Willen es zumeist abhängt, ob dem Eindringling ein bescheidenes Plätzchen gewährt wird. Sehr häufig sind sie durch die gründliche Beherrschung ihres Faches einseitig geworden in der Wertschätzung anderer, was nicht selten Hand in Hand geht mit der Überschätzung des eigenen. Selten finden wir die Rücksichtnahme auf die veränderten Zeitumstände, die das Wandeln anderer Wege verlangen, damit das Ziel erreicht werde, den werdenden Menschen zum wahren Menschen zu machen, d. h. ihn dahin zu bringen, daß er Mittelpunkt des Gestaltens ist. Als es sich zeigte, daß Schreiben, Rechnen und Sprachstudium nicht mehr allein zum Ziele führten, hielten die Realien ihren Einzug. Bescheiden genug ist der Raum bis heute geblieben, den man ihnen eingeräumt hat, am bescheidensten für die Zweige, die zuletzt hinzugekommen sind, für die Physik, für die Chemie. Für mich handelt es sich um diese letzte. Sie ist als Wissenschaft sehr jung, kaum kann sie auf ein volles Jahrhundert zurückschauen. In dieser Zeit hat sie allerdings Erfolge und Fortschritte wie keine andere zu verzeichnen. 1826 noch die Anschauung, daß es ohne die geheimnisvolle „Lebenskraft“ nie gelingen werde, einen Stoff des Tier- und Pflanzenkörpers künstlich herzustellen; 1908 vor der Auflösung des Rätsels, das die Eiweißkörper bieten. Allmählich kam man dahin, auch in der Schule einige chemische Kenntnisse zu vermitteln; viel war es nicht, und das Wenige war ein Anhängsel des Physikunterrichts. So war es und so ist es noch heute an vielen Lehranstalten, ja, wenn wir auf die Zahl sehen, an den meisten. Nur wenige deutsche Volksschulen besitzen einen Lehrplan, der Chemie und Physik trennt, und die Zahl der zur Verfügung stehenden Stunden ist überall gering. Wir könnten fragen, warum es so ist; aber ich halte es für besser, zu begründen, warum es nicht so sein, weshalb es nicht so bleiben darf.

Die Chemie hat überall fördernd und entscheidend in unsere Kulturverhältnisse eingegriffen. Niemand wird ihre große Bedeutung für das praktische Leben leugnen. Alles, was wir Leben nennen, Entstehung, Entwicklung und Verfall, alles ist eine ununterbrochene Reihe von chemischen Prozessen; sie liegen den häuslichen Verrichtungen zugrunde; sie bilden die Grundlage unserer Industrie. Soll das Kind später ins praktische Leben eintreten, so ergibt sich die zwingende Notwendigkeit, es einzuführen in das Verständnis chemischer Vorgänge, ihm die Befähigung zu geben, einen chemischen Prozeß in seinem Verlauf zu verfolgen.

Der Chemieunterricht hat aber eine ebensogroße Bedeutung als Mittel zur formellen Bildung des Verstandes. Er zwingt zu scharfer Beobachtung, schafft daher klare und deutliche Vorstellungen, übt im richtigen Urteilen und zwingt zur Bildung von logischen Schlüssen. Mehr aber vermag kein Fach für die Verstandesbildung zu leisten; also steht die Chemie auch hierin nicht zurück.

So muß also schon die richtige Wertung der Chemie dahin führen, daß ihr ein genügender Raum im Lehrplan zur Verfügung gestellt wird. Daran fehlt es; nicht einmal ist sie den anderen Realien gleichgestellt, obgleich die dahingehende Forderung selbstverständlich erscheint. Aber die Schwierigkeiten des Unterrichts müssen dazu führen, daß wir noch größere Ansprüche stellen.

Die erste Grundbedingung aller naturwissenschaftlichen Erkenntnis ist die Anschauung. Während nun die Erfahrungen des täglichen Lebens im Kinde schon frühzeitig Vorstellungen aller Art wecken, die der Schule als notwendige Grundlage dienen, geht die Chemie leer aus. Nicht daß es an chemischen Vorgängen in der Umgebung des Kindes fehlt; es beobachtet und nimmt die Tatsachen in sich

auf. Es sieht das Stückchen Schwefel, beobachtet seine Entzündbarkeit, das Verbrennen, die kleine blaue Flamme, den erstickenden Geruch usw. Damit aber ist es dem eigentlichen Vorgang und dem Verständnis desselben nicht einen Schritt nähergekommen. Dieser spielt sich zwischen den kleinsten Teilen in unmeßbar kurzer Zeit ab. Eine chemische Beobachtung kann daher niemals eine direkte sein. Wir müssen unsere Zuflucht zum Experiment nehmen; aber auch dieses führt nicht allein zum Ziel. Die Vorstellung kann nur durch eine gleichzeitige Verstandesoperation gewonnen werden. Es ist in jedem Fall ein Schluß nötig. So beruht also die große Schwierigkeit des Chemieunterrichts darauf, daß die Chemie ihre Schüler auf der ersten Stufe ganz unvorbereitet findet. Die erste Chemiestunde eröffnet gleichsam die Pforten zu einer neuen Welt. Für das zu errichtende Gebäude müssen wir zuerst das Fundament bauen, das die anderen früher schon vorfinden. Daher ist es der Chemie nicht möglich, in derselben Zeit bei gleicher Stundenzahl dasselbe zu leisten. So ergibt sich aus der ersten Forderung die zweite: der Chemie muß ein größerer Raum zuteil werden als den gleichwertigen Fächern. Gesetzt den Fall, diese Forderung wäre bewilligt; der Unterricht läge in den besten Händen; würde er nun das zeitigen, was wir wünschen, ein reiches, vielfach verknüpftes, dauerndes und anwendbares Wissen? Die Antwort lautet: Nein.

Der Ausgangspunkt für die Erkenntnis ist das Experiment. Es soll von allen Schülern beobachtet werden. Durch Fragen stellen wir fest, ob beobachtet und ob richtig beobachtet ist, um das Falsche richtigzustellen. Das geschieht aber erst, wenn die Möglichkeit der Beobachtung vorüber ist. War diese falsch, so müssen wir die daraus gewordene falsche Vorstellung durch andere Vorstellungen korrigieren. Eine derartige Korrektur ist aber ungenügend, richtig würde die Beobachtung zu wiederholen sein. Diese ist auch aus einem andern Grunde schwierig. Wir können die chemische Erscheinung nicht in Teilvorgänge zerlegen. Der Schüler beobachtet das hängende Lot, den senkrechten, gespannten Faden, das Fallen des Gewichtes beim Durchschneiden der Schnur, alles nacheinander. Bei dem chemischen Experiment verläuft alles nebeneinander und dazu in unmeßbar kurzer Zeit. Daher werden beim Klassenunterricht die Beobachtungen sehr mangelhaft sein. Sie werden durch das Wort richtiggestellt, d. h. in dem Schüler wird vielfach eine unklare und undeutliche Vorstellung davon erzeugt, was er hätte beobachten sollen. Diese mangelhaften Vorstellungen dienen dann als Grundlage; auf ihnen soll sich das Wissen aufbauen. Es kann nie mehr als eine gedächtnismäßige Aneignung der festgestellten chemischen Tatsachen werden. Das rein Gedächtnismäßige steht aber isoliert; wir können es reproduzieren, aber die vielseitige Verwendung fehlt; es ist Ballast. Das beweisen alle die Fälle, wo wir in anderen Fächern chemisches Wissen nutzbar machen wollen, das beweist das spätere Leben; denn gar zu erbärmlich ist der Rest, der haften geblieben. Frage jeder, der nicht Chemiker ist, sich selbst! Wir haben eben trotz unserer großen Kraftaufbietung nur einen Sandhaufen zusammengetragen, den der Wind verweht. Das Bindende fehlt. Worin besteht es?

Sicher zählt das Zeichnen dort, wo es richtig betrieben wird, zu den Fächern, die das Kind am liebsten hat. Warum? Es gibt ihm das Bewußtsein des Könnens, die Lust am eigenen Schaffen, weckt in ihm das Streben zu eigener Weiterarbeit und gewährt ihm die Möglichkeit praktischer Verwertung. Würde nur der Lehrer zeichnen, der Schüler nur beobachten, so möchte die Zeit recht kurz zu bemessen sein, wo der letztere dem Zeichenfache einiges Interesse entgegenbringt. Das ist der Kardinalfehler unseres heutigen Chemieunterrichtes, daß der Lehrer die Arbeit besorgt, die der Schüler so gern,

so unendlich gern selbst besorgen würde. – Da haben wir das Magnesium in seinem Verhalten beim Erhitzen an der Luft kennen gelernt. Wir haben es an der Gasflamme entzündet, das allmähliche Verbrennen, die helleuchtende Flamme, den Rauch beobachtet und die weiße Asche erhalten. Es war sehr „interessant“. Ein Stückchen Band ist nachgeblieben. Verlangend richten sich darauf die Augen aller; ein Kecker wagt die Bitte. Aber einen beschenken, heißt die anderen neidisch machen. Ich schneide 32 kleinere Stücke; flugs sind sie verteilt. Schiefertafeln vor! Aber nun ist guter Rat teuer, wie entzünden? Meine kleinen Chemiker wissen Rat; sie wollen es mit dem Zündholz probieren, davon können wir zur Genüge beschaffen. Doch – auch dies fällt meinen Pappenheimern selbst ein – mit den Fingern können wir den Draht nicht anfassen. Von Zangen ist nur eine zur Stelle. Auch hier wird Rat geschafft. Aus dem Kasten wird der Federhalter genommen und das Bändchen an der Spitze der Feder aufgespießt. Nun geht es los! – Freude herrscht in Trojas Hallen, Freude über den selbstangestellten, gelungenen Versuch, und da ist kein mühsames Einprägen nötig! Was wir da gelernt, das haben wir erlebt. Das haftet nicht gedächtnismäßig, das ist festgewurzelt. Und worin besteht der Unterschied? Die Selbsttätigkeit des Schülers macht ihn aus. Sie gibt ihm hier wie beim Zeichnen Bewußtsein des Könnens – nicht des Wissens –, Lust am eigenen Schaffen, erweckt in ihm das Streben zur Weiterarbeit und gewährt ihm die Möglichkeit praktischer Verwertung. Daraus ersteht aber unabweislich die Forderung: Alle chemische Erkenntnis muß sich auf die Selbsttätigkeit des Schülers gründen. Das chemische Wissen muß erworben werden auf Grund von Versuchen, die der Schüler selbst anstellt; nur so wird es zum brauchbaren Werkzeug für das praktische Leben. Damit soll nicht gesagt sein, daß nunmehr der Lehrer keine Versuche mehr anstellen soll. Ebensowenig wie im Zeichnen die Betätigung des Lehrers als Zeichner fortfallen kann, darf die experimentelle Tätigkeit des Lehrers im Chemieunterricht fortfallen. Ein solcher auf Selbsttätigkeit der Schüler gegründete Chemieunterricht wirkt mannigfach. Er nötigt zum Überlegen vor, während und nach der Arbeit. Er zwingt zu scharfer Beobachtung, schafft klare Vorstellungen, übt im richtigen Urteil und zwingt zur Bildung logischer Schlüsse. Er ist wertvoll für die Ausbildung des Körpers, schafft Sicherheit der Hand im Gebrauch vieler Geräte. Die Beobachtung von Vorsichtsmaßregeln beseitigt üble Gewohnheiten, wie z. B. das Fingerspielen am Munde. Der Unterricht auf obiger Grundlage trägt zur Willensbildung erheblich bei. Er übt in Geduld; denn das muß eine Haupttugend des Chemikers sein; er gewöhnt an Ordnung, nötigt zu gespannter Aufmerksamkeit und ist so ein gutes Mittel gegen die Zerstreuung. Endlich weckt er dauerndes Interesse und spornt zur Weiterarbeit an. Zum Schluß aber erhebt sich der Schüler in der Zeit, wo er die Versuche anstellt, zum schaffenden Menschen. Wahrlich ein Unterricht, der das zu leisten imstande ist, darf nicht durch zeitliche und räumliche Verhältnisse verkümmert werden. Geschieht es doch, so geschieht es zum Schaden aller. Wohl wird man einwenden: Was du sagst, ist ja sehr schön; aber es ist eine Utopie. Daß es das nicht ist, will ich weiterhin zeigen. Für heute nur das Eine: Wollet, daß es anders werde, als es jetzt ist; wollet, daß es so werde, wie es sein muß! Dann werden sich auch Mittel und Wege finden, um zum Ziel zu gelangen; denn

„Where is a will, there is a way.“

HAMBURG J. F. HERDING

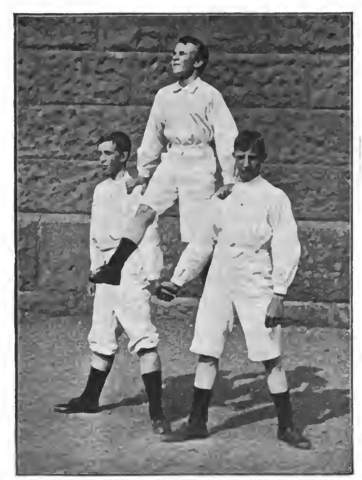


Abb. 1.

EINIGE BEISPIELE AUS DEM TURNUNTERRICHT ZUR BELEBUNG DES FREIÜBUNGSBETRIEBES

Den größeren Schülern sind im Turnunterricht alle die Übungen, die wir nach dem Beispiele der Schweden „Spielformen“ nennen könnten, eine willkommene Abwechslung. Davon bieten wir einige Beispiele, die allerdings für die tragfähigen Schultern größerer Schüler berechnet sind.

In größeren Schülerabteilungen kann man ja das gewöhnliche Bockspringen von allen Schülern zugleich ausführen lassen, wenn man z. B. bei einer Einteilung in vier geöffneten Stirnreihen immer erst die Schüler der ersten bzw. dritten Reihe über die der zweiten bzw. vierten springen läßt, die Springenden sofort einige Schritte vorwärtsgehen und sich als Böcke hinstellen und sodann die zweite und vierte Reihe den Sprung ausführen läßt. Für die hier in Abb. 1–3 gezeigten Übungen bedarf es der Einteilung in Gruppen von je drei gleichgroßen Schülern, von denen zunächst der erste zu einem Anlauf von etwa drei Schritten bereit steht, während der zweite und dritte das stützende Paar bilden. Nach einmaliger Ausführung der Übung geht dann der zweite zum Anlauf, während der erste als Stütze eintritt. So wechseln die Rollen fortgesetzt auf ein Zeichen des Lehrers, das für alle vernehmlich erfolgen muß.

Bei der Übung in Abb. 1 haben die beiden Stützenden die inneren Hände gefaßt. Der Springende führte ein Vorhocken des rechten Beines aus. In gleicher Weise kann links vorgehockt werden. Der Absprung erfolgt entweder rückwärts mit Rückhocken oder vorwärts mit Nachhocken des andern Beines. Als weitere Übungsmöglichkeiten ergeben sich Sprünge mit Hockhalte beider Beine, mit Hocken zum Stütz rücklings und mit Hocken zum Stand jenseits der gefaßten Hände. Bei der letzten Übung dürfen die Hände nicht eher von den Schultern abstützen, als bis die Füße über die Arme der Stützenden hinweggekommen sind, da sonst leicht ein Vorhocken zum gefährlichen Stürzen Anlaß geben kann.

Abb. 2 zeigt die sogen. Spreize links, also einen Sprung über den linksstehenden Stützenden, wobei das gestreckte Bein hoch über den Kopf des Übersprungenen hinwegschwingt. Da das rechte Bein sich durch die Gasse zwischen den beiden Stützenden bewegt, dürfen diese die Hände nicht gefaßt haben.

Abb. 3 stellt den Überschlag dar, den ein Turner sowohl vorwärts als rückwärts zwischen den gefaßten Armen zweier Gesicht gegen Gesicht stehenden Gefährten ausführt.

In den Abb. 4–8 üben je zwei Schüler miteinander; doch kann es sich bei erster Übung auch empfehlen, daß noch ein dritter Gefährte zur Hilfe und Unterstützung bereit steht. Aus dem Reitsitz

auf den Schultern hat in Abb. 4 der Turnende bei gestreckten Beinen, die der Tragende durch kräftigen Zug nach unten fixiert, ein Rückneigen bis zur wagerechten Haltung des Oberkörpers ausgeführt, also eine Übung, die die Schweden zu den Vorderseitenübungen zählen. — Zu Beginn der Übung, die in Abb. 5 wiedergegeben ist, lud der Tragende den mit gegrätschten Beinen vor ihm Stehenden in der Weise auf seine Schultern, daß er sich vorwärts bückte, den Kopf zwischen das andere Bein schob und sich dann aufrichtete, wobei der Gehobene mit den Oberschenkeln auf seinen Schultern ruhte und sich auf das Becken des Tragenden stützte. In der so genommenen Stellung sollen beide den Rücken gut gestreckt halten. Aus dieser Haltung entsteht nun für den Getragenen eine kraftvolle Rückenübung, wenn dieser mit Hüftstütz oder einer anderen Armhaltung bei gestreckten Hüften ein Aufbeugen des Oberkörpers, das in einem energischen Strecken der Wirbelsäule besteht, ausführt. Dieses Aufbeugen zeigt Abb. 6.



Abb. 2.

Eine Übung für die Bauchmuskulatur ist das Niederlassen zum Kniehang, das in Abb. 7 der auf den Schultern Sitzende ausführte, dem dann das Wiederaufrichten folgt. Abb. 8 zeigt, wie der Getragene von hinten her auf die Hände des Genossen stieg, sich auf den Kopf des Vorderen stützend und sich so zur vollen Streckung des Körpers erhebend.

ALTONA KARL MÖLLER

DATIV UND AKKUSATIV

ZUM BILDUNGSWERT UNSERER SPRACHLEHRE

Wenn unser Sprachlehrbetrieb besonders hoch gepriesen werden soll, dann wird ihm ein außerordentlicher „bildender“ Wert zugesprochen. Ich kann mir darunter nichts anderes vorstellen, als daß durch diesen Betrieb die Denkfähigkeit des Menschen gefördert werde. Wenn man ein Beispiel verlangt, dann wird einem immer zuerst die Deklination vorgeritten. Wer nicht richtig deklinieren kann, der kann auch nicht richtig denken. Es wird geradezu als ein Kennzeichen der Bildung angesehen, ob einer Dativ und Akkusativ mit Sicherheit unterscheiden kann. Und ganz dieselbe Beweisführung tritt einem entgegen, wenn die hervorragende Bedeutung der lateinischen Sprache für die Bildung des Menschen betont wird. Weil das Lateinische die Fälle sämtlich durch besondere Formen sorgfältig unterscheidet, so ist der Schüler gezwungen, bei ihrer Anwendung auch sorgfältig und genau zu denken. Soweit die Lobredner der Grammatik.

In Wirklichkeit kann bei der Unterscheidung der Fälle von einem Denken fast gar nicht mehr die Rede sein. Es handelt sich beinahe lediglich um ein



Abb. 3.

dem der Tischler eine Veränderung vornimmt. Wir sagen außerdem auch noch: Der Tischler nimmt den Hobel. Da wird mit dem Hobel wiederum keine Veränderung vorgenommen, sondern eine räumliche Beziehung zwischen Tischler und Hobel hergestellt. Mit anderen Worten: Der Akkusativ kann in unserer jetzigen Sprache eine Unmenge von Beziehungen ausdrücken, die sich nur unter eine Erklärung zusammenfassen lassen, wenn diese Erklärung von aller sinnlichen Vorstellbarkeit absieht, also überhaupt keine Erklärung mehr ist. Von Hause aus war das natürlich anders. Da hatte jeder Fall seine ganz bestimmte Beziehung auszudrücken. Noch ganz deutlich erkennbar ist das am Dativ, der eben der Gebefall war, dem ein Nehmefall gegenüberstand. Der Nehmefall ist verloren gegangen und seine Funktion ist dem Dativ übertragen worden. So daß wir jetzt sagen: Ich gebe dem Kind den Apfel, und

gedächtnismäßiges Festhalten der Gelegenheiten, wo man diesen und wo man jenen Fall gebraucht. Da das gesamte Denken sich auf unseren Sinneswahrnehmungen aufbaut, so müßte sich, wenn von einem gedanklichen Erfassen der Deklination geredet werden dürfte, mit jedem Fall eine sinnlich vorstellbare Beziehung verbinden lassen. Das kann man aber so wenig, daß wohl kein Mensch imstande sein wird, mit schlichten verständlichen Worten zu sagen, was ein Akkusativ vorstellt. Alles, was die Grammatiken darüber vorbringen, sind windige Redensarten, mit denen man wohl einen durch den Sprachlehrbetrieb verbogenen, aber niemals einen unverdorbenen Verstand befriedigen wird. Wir sagen: Der Tischler macht den Tisch. Da ist der Tisch das Ergebnis der Arbeit des Tischlers. Wir sagen aber auch: Der Tischler hobelt das Bret. Da ist das Bret nicht das Ergebnis des Hobelns, denn es war schon vorher da. Es ist das Ding, an

auch: Ich nehme dem Kind den Apfel. Durch das Eingehen ursprünglich vorhandener Fälle sind also die übrig gebliebenen mit so verschieden gearteten Aufgaben überleitet worden, daß eine sinnlich vorstellbare Gemeinsamkeit ihrer Bedeutungen nicht mehr herauszuholen ist. Für Kinder ganz und gar nicht. Bei ihnen kann also von einem Denken in Fällen überhaupt nicht mehr gesprochen werden. Das Herumreiten auf der Deklination und auf der Analyse der Fälle kann demnach meinetwegen für alles andere gut sein; das Denken kann dadurch nicht gefördert werden.

Andrerseits ist es erstaunlich, mit welcher Treffsicherheit der Sprachlehrunterricht an den Gelegenheiten vorbeiläuft, wo sich ein wirkliches „anschauliches" Denken in der Sprache aufzeigen läßt. Die Sprache hat sich nämlich nicht mit dem einen Auskunftsmittel begnügt, die Aufgaben mehrerer Fälle auf einen zu vereinigen. Gerade die dadurch ent-

standene Unsinnlichkeit und Unklarheit hat dazu geführt, noch ein anderes Ausdrucksmittel für Beziehungen zu schaffen, die Präpositionen. Das sogenannte Präpositionalobjekt wird in den Grammatiken nur ganz nebenher als eine unbequeme Ausnahmeerscheinung behandelt. Und gerade hier liegt die Möglichkeit vor, der Beziehung ihre alte sinnliche Vorstellbarkeit zu erhalten. Wenn ich sage: Ich freue mich über etwas, so kann ich vormachen, wie ich über dem Erfreulichen entzückt die Hände zusammenschlage, oder besser, wie ich mich entzückt über das Erfreuliche hinbeuge. Räumlich! Wenn es heißt: Ich fürchte mich vor dem Hunde, so kann ich zeigen, wie ich aus Angst vor dem Hunde stehen bleibe usw. Hier liegt die Anschaulichkeit des Ausdrucks am Tage oder kann mit leichter Mühe heraufgeholt werden. Weshalb man daran vorbeigeht? Vielleicht deshalb, weil sich die Unterscheidung zwischen Objekt und adverbialer Bestimmung dann nicht mehr so streng aufrechterhalten läßt. Das wäre allerdings ein Unglück. Ich bin indes tatsächlich der Überzeugung, daß an solchen Erwägungen ein verständiger Sprachlehrbetrieb noch auf lange hinaus die größten Hindernisse finden wird. Und das ist sehr schade. Denn wenn man diese Unterscheidung preisgäbe, dann könnte man auch den noch vorhandenen Fällen eine Art von Vorstellungsinhalt geben. Indem man zeigte, daß von Hause aus die Endungen der Fälle auch nichts anderes waren als solche angehängte „Präpositionen", Ausdrücke anschaulicher Beziehungen. Was im einzelnen an angeblicher Gedankenfülle verloren ginge, würde im großen und ganzen an Einsicht in Wesen und Art der Sprache gewonnen. Wann wird die deutsche Sprachlehre für deutsche Kinder geschrieben werden? O. ANTHES



Abb. 4.

EIN BEISPIEL FÜR DIE SELBSTTÄTIGKEIT DES SCHÜLERS IM BOTANISCHEN UNTERRICHT

Alle Erziehung beruht auf Selbsttätigkeit. Was der Schüler sich nicht selbst erwirbt, besitzt er nicht. Wo bei der Erziehung die Selbsttätigkeit gering ist, wird die Erziehung nach der moralischen Seite zur Dressur, nach der intellektuellen Seite zum Drill.

Unsere heutige Erziehung ist leider zum größten Teil Drill und Dressur. Die Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Kindes ist im allgemeinen zu sehr ausgeschaltet. Wir suchen nach Wegen, der eigenen Betätigung größeren Raum zu gewähren. Jeder richtungweisende Wink muß willkommen sein.

Wie kann uns der botanische Unterricht helfen? Seitdem der naturgeschichtliche Unterricht biologisch geworden ist, hat er unendlich bei Lehrern und Schülern an Interesse gewonnen. Aber im



Abb. 5.

allgemeinen ist es doch so, daß der Lehrer fragend mit den Schülern das botanische Wissen erarbeitet. Die Selbsttätigkeit des Schülers ist dabei nur halb, sie ist nicht selbständig genug, und daher führt der Unterricht so häufig nicht zur Selbständigkeit.

Wir müssen den Schüler, wenn auch nicht immer, so doch möglichst häufig ohne Hilfe vor eine Aufgabe stellen. Ich habe auf den verschiedenen Stufen den Versuch so gemacht, daß jeder Schüler dieselbe Pflanze erhielt, und jeder hatte nun die Aufgabe, alles, was er an dieser Pflanze zu beobachten und zu schließen fand, schriftlich und zeichnerisch zu fixieren. Die Resultate wurden vorgelesen, kritisiert, und jeder korrigierte seine eigene Arbeit.

Die Lust dabei war groß. Zwar dürfen die Aufgaben anfangs nicht zu schwierig sein; zunächst vielleicht eine Pflanze aus einer Familie, von der bereits ein Vertreter besprochen ist; dann ein Vertreter einer verwandten Gruppe, und endlich auch Pflanzen, die einen ganz neuen Typus zeigen. So haben wir den Goldregen gemeinsam besprochen; Erbse,Bohne und Besenstrauch beschrieben und zeichneten die Kinder dann allein. Ähnlich war's mit dem Löwenzahn, bezugsweise der Kornblume und der Wucherblume usw.

Wo die Verhältnisse es gestatten, im Freien zu beobachten, lassen sich die Aufgaben vielseitiger gestalten. Man kann z. B. die Entwicklung bestimmter Pflanzen beobachten und in Form eines Tagebuches über die Pflanze feststellen lassen; man kann Beobachtungen über den Standort bestimmter Pflanzen machen lassen, oder über die verschiedene Art der Knospung und über hundert andere Dinge. Aber immer ist die Hauptsache, daß der Lehrer nur die Aufgabe stellt — falls nicht etwa der Schüler sich dieselbe selber wählt — auf alle Fälle aber muß der Schüler die Aufgabe allein zu lösen versuchen.

HAMBURG H. L. KÖSTER

RUNDSCHAU

DEUTSCHES KULTURIDEAL

Unsere Bedeutung als Kulturvolk, die uns niemand nehmen kann, hat von jeher auf treuer, rastloser, tiefbohrender Arbeit beruht; eine Arbeit, die, von der positiven Grundlage eng umgrenzter Aufgaben ausgehend, sich doch die Welt der Gedanken erobert hat. Das ist vielleicht der einzige Vorteil, den uns unsere beengte Lage zwischen anderen Nationen gebracht hat, daß wir zum Idealismus gezwungen wurden, daß wir, darauf angewiesen, mit Geringem hauszuhalten, lernten, das Wenige, was wir besaßen, zu hegen, zu pflegen und nach besten Kräften zu entfalten.

Diese Kleinarbeit hat aus dem winzigen Brandenburg die deutsche Vormacht Preußen gestaltet, hat Deutschland nach tiefem

Fall von Jena über Königsberg nach Sedan geführt. Das heutige Deutschland mit seinen die ganze Welt umspannenden Handelsbeziehungen ist freilich ein ganz anderes Gebilde als der Friderizianische Staat. Mit dem materiellen Aufschwung sind nicht allein die Interessen, es sind auch die Pflichten und Aufgaben der Regierenden wie der Regierten gewachsen. Eins aber werden wir niemals aufgeben dürfen, was der Leitstern aller großen Deutschen gewesen ist: Gewissenhaftigkeit, Maßhalten bei aller Genialität, Treue im Kleinen und dadurch Erfolg im Großen. Mag sich unser Reichtum vermehrt haben, mag unser Ansehen gewachsen sein überall, geblieben ist unsere ungünstige Lage, unsere Raumbeengung. Verglichen mit anderen Großmächten sind wir, legt man nur das Raumverhältnis zugrunde, zwergenhaft. Die Erde ist aufgeteilt unter die Mächtigen der Welt, darein werden wir uns wohl finden müssen. Wieder einmal wird der Deutsche durch sein Schicksal auf sich selbst zurückgewiesen. Wer kann sagen, ob das Schicksal deshalb gescholten oder gepriesen werden soll? Während andere mit Kolonialland reich gesegnete Länder ihre Kraft in der Expansion finden, müssen wir sie suchen: in der Konzentration, in höchster Anstrengung, in Verfeinerung der Arbeitsleistung, in Vertiefung dessen, was wir besitzen.



Abb. 6.

Das deutsche Ideal ist nicht Welteroberung. Das Volk im Ganzen strebt nicht nach der Erfolgs- und Geschäftsseite hin. Die besten Deutschen sind immer Faustnaturen gewesen. Die Innenwelt gestalten, eine einmal erkannte Wahrheit mit Eigensinn, oft zum eigenen Schaden, durchsetzen, auf daß das Gewissen befriedigt werde, jede Sache um ihrer selbst willen, nicht um des Erfolges willen tun, sich niemals an dem Erreichten genügen lassen, zeitlebens das Ideal höher und höher stecken, der eigenen Person kritisch gegenüberstehen, mit der Außenwelt in Hader leben, dabei heiß nach innerem Frieden suchen, sich sein eigener Himmel und seine eigene Hölle sein, nichts mehr fürchten als den Abfall von sich selbst, das heißt deutsch sein.

Wilhelm Polenz, s. Das Land der Zukunft (S. 404). Berlin 1903. Fontane & Co.

* * *

Vom „Volke der Denker“ hat man sprechen können: wirklich, die Handvoll Denker, die da (1808) zu Schleiermachers und Fichtes Füßen in den Reihen der Hörer saßen, das war damals fast allein das deutsche Volk. Denn ein Volk ist allein da, wo ein tatkräftiges Bewußtsein der Notwendigkeit eines festen Zusammenschlusses im Staate ist. Eine passive Masse ist nicht ein Volk. Und wenn je der Gedanke wahr werden soll, der gerade in jenen Tagen in unseren Denkern lebendig war: daß an allen sozialen Grundfunktionen alle Glieder einer sozialen Ein-



Abb. 7.

heit Anteil und in bestimmtem Sinne gleichen Anteil haben sollten, so kann sie zur Wahrheit nur dadurch werden, daß die Massen aufhören, träge, bloß von außen zu bewegende Massen zu sein, daß vielmehr jedem bis zum letzten die Möglichkeit geschaffen wird, die Kräfte der Einsicht und des Wollens, und zwar sozialer Einsicht und sozialen Wollens, die in ihm liegen, frei zu entfalten. Dann würden erst im wahren Sinne die Denker das Volk sein und das Volk die Denker.

Eben dies aber war die Idee vom Verhältnis zwischen Nation und Erziehung, von der Fichte und alle ernsten Patrioten damals erfüllt waren.

s. Paul Natorp, Volk und Schule Preußens vor hundert Jahren und heute. Vortrag gehalten auf der Deutschen Lehrerversammlung in Dortmund am 9. Juni 1908. Berlin. W. S. Löwenthal.

Je mehr unsere Kultur vom Abstrakten zum Konkreten, von der Gesellschaft zum Menschen zurückkehren wird, um so mehr wird man erkennen, in wie hohem Grade alle Fragen der sozialen Genesung letzten Endes Fragen der Erziehung sind. Und zwar nicht nur wegen der persönlichen Bedingungen alles sozialen Fortschrittes, der in der Luft steht ohne das Fundament des Charakters – sondern auch, weil schon die bloße auswendige Reform durchaus auf jene wahrhaft reformatorische Energie angewiesen ist, wie sie allein aus der inwendigsten Befreiung des Menschen von der Eigensucht kommt. Auf der Beseelung des Individuums ruht alle Beseelung des Ganzen.

Fr. W. Foerster, im Vorwort zu Christentum und Klassenkampf. Zürich 1908. Druck u. Verlag von Schultheß & Co.

DIE FRAUENSCHULE

Niemand ist so weltfern, so weltfremd wie ein Mädchen, das als „höhere Tochter" erzogen ist, niemand so isoliert im eigenen Volke, so ahnungslos vom Leben der Volksgenossen, von den Bedürfnissen und Aufgaben seiner Zeit, des öffentlichen Lebens! Man sagt von den Großstadtmädchen – und man will damit ihre mangelhafte Bildung kennzeichnen – sie wüßten nicht, wie die verschiedenen Getreidesorten aussehen. Sie wissen noch viel weniger, wie ihrer Nachbarn Bett und Rock aussieht; sie wissen noch viel weniger von ihren eigenen Rechten und Pflichten im Gemeinschaftsleben. Wie viele Frauen, die durch einen Zufall oder durch ein Gefühl der Verpflichtung schließlich zu einer sozialen Betätigung gelangten, sind nach ihren ersten „Armenbesuchen" von dem Eindruck des Entsetzens verfolgt worden, dem Gefühl der Schuld, weil sie von diesen Zuständen nichts gewußt hatten! Wie viele mögen sich darüber gewundert haben, daß die Arbeiter, die aus solchen Wohnungen, aus solchen Lebensverhält-

nissen in unsere gepflegten Häuslichkeiten kommen, oder die uns in hellen und kostbaren Kleidern auf der Straße sehen, während sie dort schwere Arbeit verrichten, uns kein Leid zufügen.

Kann dies Gefühl der Schuld und kann diese Schuld selbst unseren Frauen nicht erspart werden! Können sie nicht zur Erfüllung ihrer Pflichten erzogen werden!



Abb. 8.

Die Frauenschule wird von den Mädchen der wohlhabenden Kreise besucht werden, wenigstens von solchen, die keinen wissenschaftlichen oder künstlerischen Beruf ergreifen, weil sie dazu keine Anlage oder Neigung haben, und die — weil sie wohlhabend sind — keinen anderen Erwerbsberuf aufnehmen wollen. Daneben werden auch manche in die Frauenschule eintreten, die sich erst später — mit dem 18. Jahre nach abgeschlossener Allgemeinbildung — für einen Beruf entscheiden. Aber vor allem wird die Frauenschule mit den Berufslosen rechnen müssen. Und diese sind, weil sie keine anderen Pflichten haben, doppelt berufen, Träger sozialer Ideen, des Gefühls sozialer Verpflichtung zu werden. Sie können nur so ihren Tribut an die Gesellschaft zahlen, nur in dieser Form irgendwelche Werte an die Kultur zurückgeben. Sie haben mehr Zeit für soziale Bildung als andere, die einen Beruf ausüben; sie sind freier als andere, um zu genießen, was eine reiche Kultur bietet. Sie sind durch ihr Leben weniger als andere auf diese Pflichten vorbereitet. Darum — wenn für diese Kreise eine Schule geschaffen wird — ist die soziale Ausbildung das notwendigste Bildungselement, das ihnen zugänglich gemacht werden könnte.

Alice Salomon, s. Soziale Frauenbildung S. 13f. Leipzig 1908. B. G. Teubner.

BÜCHER

Rudolf Eucken: Hauptprobleme der Religionsphilosophie der Gegenwart. 3 Vorlesungen, 2. unveränderter Neudruck. Berlin 1907. 120 S. 1,50 M.

Die Religionsphilosophie hat lange brach gelegen. Das naturwissenschaftliche Zeitalter hatte das Interesse an der Religion ganz zurückgedrängt, und auch die Philosophie hatte es nicht mehr für nötig gehalten, sich mit diesen unnützen Hirngespinsten zu beschäftigen. Feuerbach hatte nachgewiesen, daß die Religion nur unsere Wünsche wiederspiegelt — wozu sich noch mit so subjektiven Phantasiegebilden abgeben? — Allmählich änderten sich die Meinungen. Zuerst erregte die Religion wieder das Interesse des Psychologen: es war doch nun einmal ein Gebilde des menschlichen Geistes und als solches doch die Aufmerksamkeit wert. Ähnlich betrachteten die Theologen selbst „historisch" die Religion und vor

allem die Gestalt Jesu und suchten mit nörgelndem Scharfsinn zu ersetzen, was ihnen an wahrem religiösem Leben abging. Inzwischen hatte aber eine Strömung außerhalb der Wissenschaft schon an Macht zugenommen: das religiöse, metaphysische Bedürfnis war in weiteren Kreisen wieder erwacht und fühlte sich auch nicht mehr befriedigt von den mageren Begriffen der modernen Theologie, die Stein für Brot gab. Man sehnte sich nach Inhalt und Leben, nicht nach „historischer Kritik".

Diese Strömung hat nun endlich auch in die Wissenschaft Eingang gefunden, und von der Wissenschaft aus ist sie genährt und gefördert worden. Die Philosophie hat wieder begonnen, sich der Religion anzunehmen, man hat eingesehen, daß von ihr aus die Antriebe ausgehen müssen, die eine wahrhafte Religion wieder in unserer Zeit beleben können. Die geschichtliche Forschung hat uns auch gezeigt, daß die Grundlagen einer germanischen Religion in der Zeit der alten Mystik zu suchen sind, in den Werken eines Meisters Eckehart oder in der Theologia deutsch.

Heute ist die Diskussion religionsphilosophischer Fragen an der Tagesordnung, große Werke und kleine Abhandlungen beschäftigen sich damit. Unter großen Arbeiten ragen hervor die Bücher E. v. Hartmanns und seines Schülers Drews (Die Religion als Selbstbewußtsein Gottes), die Arbeiten von Trölsch und Rudolf Eucken. Dieser Denker hat jetzt seinem größeren Werke „Der Wahrheitsgehalt der Religion" ein kleineres folgen lassen, das die Hauptprobleme der Religionsphilosophie von heute behandelt.

Man könnte bei dem Titel an eine historische Darstellung der von der gegenwärtigen Wissenschaft behandelten Probleme denken. Wir haben aber ein prinzipielles Buch vor uns, das in seinen drei Abschnitten „Die seelische Begründung der Religion, Religion und Geschichte, Das Wesen des Christentums" Euckens eigene Anschauung und Stellung zu diesen Hauptproblemen darstellt. Das Detail tritt dabei naturgemäß zurück, einzelne Anregungen und Gesichtspunkte werden geboten, dabei heben sich aber die Hauptsachen mit besonderer Deutlichkeit hervor.

Das ganze Büchlein kämpft für die Überzeugung, daß auf dem Boden der bloßen Natur sich nie eine Religion erheben kann, sondern daß dazu eine Umwandlung des ersten Weltanblickes notwendig ist, d. h. also eine Metaphysik. Von der Seele muß jede Begründung der Religion ausgehen, auch Eucken tut das, aber er bleibt nicht bei der Psychologie stehen. „Die psychologische Behandlung glaubt von der unmittelbaren Erfahrung aus das Ziel erreichen zu können, die von uns vertretene, die jener gegenüber eine noologische heißen mag, glaubt nicht ohne eine Umwandlung des ersten Anblickes der Wirklichkeit und eine Umkehrung des Lebens auskommen zu können; dafür aber muß sie das Weltproblem aufnehmen und bedarf sie einer Metaphysik. Nicht eine Lust an theoretischen Grübeleien, sondern die Notwendigkeit der Erhaltung des Geisteslebens treibt uns zu diesem und läßt uns an ihm festhalten in direktem Gegensatze zum Hauptzuge der Zeit. Nur erbitten wir uns die Freiheit, die Metaphysik nach unserer Weise zu gestalten, und lehnen die Verantwortung für ältere Formen ab, deren Mängel den Gegnern der Metaphysik den Anlaß zur Verrufung des Ganzen bieten" (S. 28).

Um die Religion zu begründen, müssen wir die Eigenart und Macht des Geisteslebens einsehen und in ihm den Kern der Welt erblicken. Das Geistesleben verbindet uns mit einer Überwelt, die trotz ihrer Unsinnlichkeit uns unmittelbar gegenwärtig ist; es ist nicht nur punktuell im Menschen wirksam, sondern ist der Ausdruck einer neuen Welt von absolutem Werte. Als Grundtatsache der Religion betrachtet Eucken, „daß das geistige Leben uns nicht bloß in seinen

Wirkungen bewußt, daß es nicht bloß stückweise an uns kommt, noch auch bloße Stücke unseres Lebens an sich zieht, sondern daß es sich uns als Ganzes gibt, uns als Ganzes zu eigen wird und zugleich in uns ursprünglich hervorbricht, daß in einer völligen Umkehrung unseres Daseins wir zu Ausgangspunkten eines Gesamtlebens unendlicher Art, zu Mitträgern der geistigen Welt, zu selbstständigen Mitarbeitern an einem Reich der Vernunft werden“ (S. 19).

Der zweite Abschnitt „Religion und Geschichte“ zeigt, daß mehr noch als die Naturwissenschaft die Geschichte die Religion zu zerstören droht, indem sie alles Geschehen in einen Strom des Werdens verwandelt und keinen festen Punkt übrigläßt. Wir brauchen aber nur weiter zu denken, um zu erkennen, daß trotz der historischen Kritik die Religion ihren Bestand behält. Denn schon das Vermissen eines Bleibenden zeigt, daß wir nicht ganz in dem Strome untergehen. „Triebe uns nicht irgend etwas in uns selbst über den flüchtigen Zeitpunkt hinaus und zwänge uns, mehr zu suchen als seine Befriedigung, glichen wir bloßen Eintagsfliegen, so könnten wir keinerlei Mißstand empfinden“ (S. 50).

Die Geschichte selbst wirkt ja für die Entstehung eine Ewigkeit, indem sie Taten und Persönlichkeiten, die zeitlich lange entschwunden sind, immer wieder neu vor uns aufleben läßt.

Es ist eben wieder das Geistesleben, das in seiner Gesamtheit über den Strom der Zeit emporragt; in ihm tritt ein in sich ruhendes Reich von ewiger Wahrheit dem Wechsel und Wandel zeitlichen Geschehens entgegen. „Das allein, daß sich Ewiges in der Geschichte erschließt, daß sie mit dem Ganzen ihres Seins ein Kampf um das Ewige wird, das ist es, was ihr allererst einen Wert gibt, ja was sie in dem eigentümlich menschlichen Sinne erst möglich macht“ (S. 54).

Die Geschichte fordert also auch eine ewige Wahrheit, und diese tritt damit zur Religion in ein freundlicheres Verhältnis. Eucken weist scharf die Versuche zurück, die mit der Absicht unternommen sind, die Bedeutung Jesu herabzusetzen und seine Lehre aus Anregungen seiner Umgebung zu erklären. „Wenn es gar nichts anderes als eine Zusammenfassung war, wie kam es, daß von dem besonderen Punkte eine so gewaltige Erregung ausging, daß hier alte Ideale zerbrachen und neue entstanden, daß das bisherige Gleichgewicht des Lebens einer Erschütterung verfiel und die bisherigen Maße zu klein wurden, daß eine gewaltige Sehnsucht und eine stürmische Unruhe über die Menschheit kam, die nach Jahrtausenden noch nicht aufhören will? Das ist doch wohl ein Zeugnis dafür, daß sich hier neue Tiefen erschlossen, neue Bewegungen in Fluß kamen, ja das Ganze einer höheren Ordnung eine wunderbare Ruhe und Vertrautheit und zugleich eine überwältigende Kraft und Eindringlichkeit erhielt“ (S. 58).

Den Historismus weist Eucken ab, er verfällt aber nicht ins andere Extrem, dessen sich namentlich die Religion schuldig macht: für eine einmal entstandene Fassung der Religion einen Ewigkeitswert zu verlangen. Gedankenwelt und Lebensaffekt haben sich seit den Zeiten des alten Christentums gewandelt — eine Religion, die dem nicht Rechnung trägt, muß unerträglich erscheinen.

Das Christentum stellt Eucken in der letzten Vorlesung der indischen Erlösungsreligion entgegen; es setzt nicht wie diese das ganze Leben zu Nichtigkeit und Schein herab. Das Hauptproblem liegt in dem Verhältnis des Menschen zu seinem eigenen Idealbegriff, in der Innenwelt liegt die Hauptaufgabe. Seine Eigentümlichkeit zeigt das Christentum aber vor allem bei der Behandlung des Leides: durch das Leid wird das Leben nicht geschwächt, sondern auf eine neue Höhe gehoben.

Eucken zeigt noch mehrere Grundzüge des Christentums auf. Das Gesagte muß aber hier genügen. Wir haben ein anregendes und tiefgründiges Büchlein

vor uns, das gewiß manchen zur näheren Beschäftigung mit den Fragen führen wird. Man kann ja verschiedene Wege einschlagen, um eine innerliche Religion zu gewinnen; aber die Anerkennung des Geisteslebens als Keim und Wesen der Welt wird immer der Kernpunkt bleiben.

HAMBURG Dr. O. BRAUN

KLING, KLANG, GLORIA

Seit Jahren versucht die deutsche Lehrerschaft das Unkraut unter den Jugendschriften auszureuten, zum Teil mit gutem Erfolg. Jetzt wird es Zeit, die Aufmerksamkeit auf die musikalischen Gaben für die Jugend zu richten. Auch hier gilt es die Spreu von dem Weizen zu sichten.

„Kling, Klang, Gloria“ ist eine Sammlung deutscher Volks- und Kinderlieder, ausgewählt und in Musik gesetzt von W. Labler, illustriert von H. Leffler und J. Urban. Erschienen ist das Buch in Wien und Leipzig bei Tempsky und G. Freytag 1907.

Die Sammlung enthält nur allgemein bekannte Lieder und Weisen aus deutschen Schulliederbüchern. Das wäre kein Nachteil, wenn man hier das Beste zusammengetragen fände; aber es ist viel verbrauchtes Zeug darunter, das aus den Schulliederbüchern längst hätte entfernt werden sollen. Gleich das erste ist so eins. Das dritte ist ein Kindergartenlied. Vom Spielliede „Häslein in der Grube“ ist nur die erste Strophe echt. Die „kleine Gärtnerin“ ist nach Text und Melodie wertvoll.

Die Musik ist simpel und trocken, ohne eine Spur inneren Erlebnisses. Wer für die Kinder schreibt, soll nicht für die Kinder schreiben. Sind nicht auch Lieder von Mozart, Schubert, Michael Prätorius, C. M. v. Weber in der Sammlung enthalten? Das wohl, aber der Herr Verfasser hat sich nicht enthalten können, diese, nun sagen wir, zu ver–bessern.

Am schlimmsten hat sich der Verfasser an der Perle unserer Weihnachtslieder „Es ist ein' Ros' entsprungen“ versündigt. Weder der Rhythmus der Melodie noch die Harmonie sind ihm heilig gewesen. Was würde man wohl dem Herausgeber einer Gedichtsammlung sagen, der sich einfallen ließe, seine vermeintlich größere Kunst an Goethe, Schiller, Uhland oder Heine auszulassen. Kunstwerk ist Kunstwerk, pietätlose Hände sollen davon bleiben.

Der Notensatz ist von Randleisten umrahmt. Sie wirken hart und unruhig und beeinträchtigen daher die Schönheit des Notensatzes.

Weit höher als der musikalisch-literarische Teil stehen die Illustrationen. Kreidolf erreichen sie weder an Phantasie noch an Humor, noch an feiner Naturbeobachtung. Aber sie zeugen von farbiger Kultur.

Alles in allem, die künstlerische Ausstattung eines Liederbuchs ist hier wohl erstrebt, aber nicht erreicht.

Das Kinderlied sollte ein integrierender Teil der deutschen Hausmusik sein. Fast alle unsere großen Tonmeister von Mozart an haben uns Kinderlieder hinterlassen. Sie sind im allgemeinen nicht leichter als die für Erwachsene bestimmten. Sie tragen auch wie diese den Stempel der Persönlichkeit aufgeprägt. Sie sind, wie diese, erlebt. Es kann also nicht der Gedanke bestimmend gewesen sein, daß sie ausschließlich von Kindern sollten gespielt und gesungen werden. Sie gehören der jungen Familie, den Alten und Jungen gemeinschaftlich.

Es soll an dieser Stelle hingewiesen werden auf Karl Reineckes „Jungbrunnen“ und dessen zwei Bände Kinderlieder, auf Robert Schumanns Liederalbum für die Jugend, op. 79, auf die Kinderlieder von Taubert und Kleinpaul. Wildgewachsenes Volksgut bietet die Sammlung von fünfzig Volkskinderliedern von F. Friedrichs bei Breitkopf und Härtel.

F. FRIEDRICHS



DIE NEUORDNUNG DES HÖHEREN MÄDCHENSCHULWESENS IN PREUSSEN

VON H. GAUDIG

Die erste Lektüre der „Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen“ erregte in mir ein Spiel starker Affekte, in dem die Affekte des „Vergnügens“ durch die Affekte des „Mißvergnügens“, Verdruß, Unwille, Zorn, die Affekte der Freude durch die Affekte des Leids, Wehmut, Kummer, Gram, Schreck, die Affekte der Hoffnung durch die Affekte der Furcht völlig unterdrückt wurden. Aus dem gesamten Affektspiel entsprang der Willensentschluß zu einer Streitschrift, deren Titel nicht anders als „die Reform des reformierten höheren Mädchenschulwesens“ heißen sollte. Über so vieles, was ruhige Überlegung als sehr wertvoll hätte erkennen müssen, eilte ich schnell hinweg: so über die gesunde, dem frauenrechtlerischen Radikalismus zuwiderlaufende Tendenz in der Reform des Lehrplans der höheren Mädchenschule, über die Anerkennung des zehnstufigen Aufbaus als der Normalform, über die Zuweisung der höheren Mädchenschule an die Provinzialschulkollegien, über die Errichtung der Frauenschule, über die Verlängerung des Seminarkursus usw. Mit einem kurzen: „Selbstverständlichkeiten!“ eilte das Denken über diese Gaben der „Neuordnung“ hinweg, um sich an einigen Punkten festzusetzen und hier starke negative Affekte zu erregen: Die zehnstufige höhere Mädchenschule auch nach der Reform unfähig, den Aufbau einer Studienanstalt zu tragen — Die Studienanstalt im Grunde nichts als eine Kopie der höchst reformbedürftigen Reformknabenschulen — Die Frauenschule vor allem eine Pflegstätte der Lebensnützlichkeiten — Das Seminar keine einheitlich organisierte Fachschule mehr — Nirgends das Streben nach reinen, aus der Idee heraus entwickelten Schulformen, überall die Bereitwilligkeit zu Mischformen — Nachgiebigkeit gegen allerlei abzuweisende Wünsche, sogar gegen die Importidee „coeducation“*) und gegen die Verwertung von „Dozenten“, die außerhalb des Kollegiums stehen. Dies waren die Themen, die immer wieder die Gedanken an sich rissen, so daß schließlich ein Reizzustand sich entwickelte, der einer unbefangenen Würdigung der Neuordnung sehr ungünstig war.

Diese Reizbarkeit mehrte sich dann an einer immer zunehmenden Zahl von anderen außerhalb dieser Themen liegenden Punkten: so an der mit der

*) Hier ist allerdings der Wert der Konzession, bei Licht besehen, = 0.

Stundenziffer in schreiendem Widerspruch stehenden Behauptung, Religion und Deutsch bildeten den Mittelpunkt der Mädchen- und Frauenbildung; so an der Begründung der Studienanstalt nur aus der Notlage vieler Töchter höherer Stände statt vor allem aus dem Kulturwert der Frauenarbeit, so an der Normierung der Verhältniszahl der männlichen und weiblichen Lehrkräfte, die, im ersten Satz des Abschnitts 26 auf annähernd 1/2 festgelegt, nach dem zweiten Satze schon wieder den Wert 1/3 annehmen darf; so an der unzulänglichen Stundenziffer für Deutsch, Geschichte und Erdkunde im Seminarplan (p. 21); so an dem Fehlen der wissenschaftlichen Übungen in Religion, Geschichte und Erdkunde in der „ersten Linie“ dieser Übungen; so an den unglücklichen 3 + 3 Stunden Englisch im Lehrplan der gymnasialen Kurse usw. Ja schließlich ließ mich diese Reizbarkeit am Nebensächlichsten Anstoß nehmen, so an dem unglückseligen Namen Lyzeum, so an der Geschichte, die der Begriff „Lyzeum“ in den „Bestimmungen“ hat, so an dieser oder jener Stilwendung, so schließlich sogar an der Druckeinrichtung.

Die eben gekennzeichnete Stimmung aber ist einer ganz anderen gewichen. Aber wozu überhaupt dieser Stimmungsbericht? Nicht daß mir der Stimmungsverlauf in meiner Seele an sich irgendwie der Mitteilung wert erschiene; aber vielleicht gelingt es mir, den objektiven Gründen dieses Stimmungsverlaufs Anerkennung zu verschaffen. Doch zunächst noch ein Wort von der zweiten Phase des Stimmungsverlaufs: Meine Stimmung steht jetzt unter der Herrschaft der Erkenntnis, daß die „Neuordnung“ — eine geschichtliche Notwendigkeit ist. Auch ohne im Sinne des einstigen königlich preußischen Staatsphilosophen Hegel zu denken: „Was ist, ist vernünftig,“ bin ich zu der Überzeugung gekommen, die Neuordnung bietet, was sie bei der gegebenen geschichtlichen Lage bieten konnte.

Lamprecht fordert einmal von dem Staatsmann den Instinkt des Kommenden, die Witterung des Zukünftigen, das Erfassen der großen Entwicklungsmotive und Entfaltungsgesetze der menschlichen Gemeinschaft. Mit Recht. In unserer Zeit nun, einer Zeit des Übergangs, einer Zeit, in der sich einschneidende Neuwertungen in dem gesamten Kulturleben mit handgreiflichen Zeichen ankündigen, gibt es in der Tat auch auf dem Gebiet des Unterrichts und der Erziehung viel Zukünftiges zu wittern und neue große Entwicklungsmotive zu erfassen. Wenn nicht alles täuscht, ist z. B. in weiten Kreisen der Gebildeten die Meinung verbreitet, daß die deutschen Schulen nicht mehr kulturgemäß sind und daß ihnen darum ihre Schüler je länger je mehr aus der Hand gleiten; zu dieser Negation treten dann eine Fülle der Besserungsvorschläge, oft nur aphorismatischen Charakters, oft nur dilettantischer Art; aber man vermag doch (auch ohne Staatsmann zu sein) aus all diesen Reformvorschlägen gewisse große Entwicklungsmotive herauszuerkennen. Auf dem Gebiet des höheren Mädchenschulwesens ist indes ohne allen Zweifel der Zeitpunkt noch nicht gekommen, diese Entwicklungsmotive in der Schulgesetz-

gebung bestimmend wirken zu lassen. Ein Staatsmann, der jetzt neue Bildungsideale, die ihm Ideale der werdenden Zeit zu sein schienen, verwirklichen wollte, würde sich den Vorwurf der Ideologie zuziehen und Zweifel an seiner realpolitischen Befähigung erwecken. Zur Verwirklichung neuer Bildungsideale bedarf es bei denen, die sie verwirklichen sollen, eigenartiger geistiger und seelischer Voraussetzungen; hier tun es nicht allein die intellektuellen Kräfte, hier ist vor allem Gemüts- und Willenskraft in hohem Maße erforderlich.

Neue Bildungsideale erfordern Lehrer, die aus tiefster Überzeugung von der Wahrheit des neuen Ideals den Willen zum Ideal haben und durch diesen Willen sich den Antrieb zu einem Höchstmaß von Kraftanstrengung zu geben entschlossen sind. Dazu gehören Eltern, die zur Mitarbeit an der Durchführung des neuen Ideals Begeisterung, Entschlußkraft und Opferbereitschaft hinzubringen. Auf solche seelische Dispositionen kann aber — wenn ich die Zeit irgendwie verstehe — jetzt ein Staatsmann im Gebiet des höheren Mädchenschulwesens nicht rechnen. Man verstehe mich nicht falsch: Ich meine nicht, daß auf unserem Schulgebiet mit geringerer Treue oder mit geringerem Berufseifer oder mit geringerer Lehr- und Erziehungskunst gearbeitet wird als auf irgendeinem Gebiet des deutschen Schulwesens. Ich meine auch nicht, daß auf dem Gebiet des höheren Knabenschulwesens die Disposition für die Verwirklichung eines neuen Bildungsideals vorhanden ist. Ich sage nur dies: Ein Staatsmann, der auf dem Felde des höheren Mädchenschulwesens nach den lebendigen Kräften Ausschau gehalten hätte, die ihm Gewähr für die Durchführung des Neuen geben könnten, würde vergebens ausgeschaut haben. Wo haben wir die starken, tragenden Strömungen, die die Geister mit forttragen, die Strömungen auf ein starkes, gesundes Neue hin? Wohl glaube ich, daß in den Seelen sehr vieler Mädchenlehrer und Mädchenlehrerinnen Kräfte vorhanden sind, die einem neuen und kühnen Bildungsideal dienstbar werden können; aber diese Kräfte sind durch den Zweifel, der das Ergebnis der Kämpfe auf unserem Schulgebiet ist, so stark gebunden, daß ein Staatsmann mit ihnen nicht rechnen kann. Um ein anderes physikalisches Bild zu gebrauchen: Man spürt eine Fülle von Wärme bei den Bildnern und Bildnerinnen der weiblichen Jugend; aber die Umformung der Wärme in Bewegungsenergie ist vielfach behindert. Seit einer Reihe von Jahren bewegen sich die Interessen um wenige Themen, ohne daß man den Eindruck eines klaren Fortschritts bei den Verhandlungen über die Fragen gewönne. Vor allem fehlt die Vertiefung in die großen Fragengebiete, auf denen die Entscheidung über die Zukunftsgestaltung der höheren Frauenbildung liegt; ich nenne nur die Psychologie des weiblichen Geistes, die Kulturlage der bürgerlichen Gesellschaft in der Gegenwart und vor allem die Unterrichtslehre mit ihren Erörterungen über Bildungsideal, Bildungsstoffe, Bildungsgänge, Bildungstechnik usw. Vor allem vermißt man eins: die ener-

gische Bewegung auf das Ziel hin, aus der physio-psychologischen Eigenart des Mädchens und der Kulturstellung der bürgerlichen Frau heraus ein eigenartig weibliches Bildungswesen zu konstruieren. Gegenüber der Unsicherheit der freien Gedankenbewegungen auf diesem Gebiet fällt die rüstige Unentwegtheit der Kopistinnen der männlichen Bildungsformen auf.

Summa summarum: Bei der derzeitigen Lage der Dinge ist die Forderung, der Gesetzgeber, der das höhere Mädchenschulwesen ordne, solle dies aus dem Ideal heraus und zwar aus einem neuen Ideal heraus tun, durchaus unberechtigt. Wir hätten andere sein müssen, wenn wir anderes, als was die preußische Neuordnung bietet, fordern wollten. Tiefe Erörterungen, starke Überzeugungen, kraftvolle, die Widerstände niederwerfende Bewegungen, begeisterte Vereinsaktionen usw. – hätte der gesetzgebende Staatsmann derartiges wahrgenommen, unzweifelhaft hätte er dann dem Wünschen und Wollen, das in diesen Bewegungen sich offenbarte, gesetzliche Formen gegeben. –

Die Bestimmungen über die Neuordnung atmen, wenn ich so sagen darf, einen historisch-statistischen Geist. Gewiß: ein Schulmeisterherz würde sich mehr über ein kraftvolles Stabilieren von Bildungsforderungen aus dem Ideal heraus freuen; aber bei der gekennzeichneten Lage war zur Begründung der Neuordnung nichts anderes möglich als ein Fußen in dem, was geschichtlich geworden ist. Als Beispiel für den historisch-statistischen Zug der „Bestimmungen" nenne ich die Begründung der Zehnklassigkeit der höheren Mädchenschule durch die tatsächliche Entwicklung, die das höhere Mädchenschulwesen genommen hat. („Durch diese tatsächliche Entwicklung ist klargestellt . . ." S. 4). Ebenso wird die Vierjährigkeit des Seminarkursus mit der tatsächlich bestehenden Überlastung der Seminaristinnen begründet. Da, wo solche Tatsächlichkeiten noch nicht vorliegen, wie bei der Frauenschule, lassen die „Bestimmungen" den Geist vorsichtigen, tastenden Versuchenwollens erkennen; sie sprechen hier von einem „Versuch, diesen Gedanken durchzuführen und die Bevölkerung an eine . . verlängerte Arbeitszeit zu gewöhnen."

Die schmerzlichste Tatsache, vor die man durch „die Bestimmungen" gestellt wird, ist die Ablehnung eines Aufbaus auf die zehnstufige höhere Mädchenschule zum Zweck der Vorbereitung auf das akademische Studium. Die preußische höhere Mädchenschule muß sich mit dem Faktum abfinden, daß ihr Bildungsgang nicht geradlinig bis zur Universität fortgesetzt werden soll. Von ihrer Oberstufe (Klasse IV–I) wird trotz der geplanten Reform bei zwei der vorgesehenen Formen der Studienanstalt, der realgymnasialen und der gymnasialen, nur noch die IV. Klasse, bei der dritten, der nach dem Muster der Oberrealschule gestalteten, die IV. und III. Klasse verwandt; nach diesen Klassen aber löst sich die Studienanstalt von der höheren Mädchenschule ab, um ein selbständiges freies Dasein fern von der etwas kompromittierenden Nähe dieser Schule zu führen. Die „Bestimmungen" sind in den Formen der

Studienanstalt splendid: drei, aber keine darunter, die sich auf die geschlossene höhere Mädchenschule aufbaute. In dem Martyrologium der leidensreichen höheren Mädchenschule wird dies Faktum besonders scharf betont werden müssen. Mir ist ein wenig nach Leichensermon und Leichenkarmen zu Sinn, wenn ich mich angesichts dieser Tatsache in die Seele meiner preußischen Gesinnungsgenossen einfühle. Nach Helene Lange oder vielmehr nach einem von ihr mit Beifall angeführten Aufsatz der Frankfurter Zeitung („Frau", XV, 4) hatten sich die Leiter der „bisherigen Töchterschulen", soweit sie die höhere Mädchenschule als geeigneten Unterbau für eine Studienanstalt ansehen, in „unbewußter Parteilichkeit" als „befangene Sachverständige" die Frage gestellt: „Wie müssen wir die(se) Gymnasialbildung zuschneiden, damit wir sie in den Organismus der bereits bestehenden Töchterschulen einfügen (NB! man beachte die wundervolle Sprachlogik!), damit wir Gymnasialdirektoren werden können, damit uns nicht ein Teil der Mädchenbildung entzogen wird, damit nicht unsere Töchterschulen etwa zu Schulen zweiten Ranges herabgedrückt werden?" So lauteten die Fragen, die wir mit aller Schärfe „in unbewußter Parteilichkeit" (!) formulierten. Nun werden die Vertreter und Vertreterinnen der wahren höheren Mädchenbildung frohlocken, soweit sie sich nicht durch die Lokalunion der beiden Schulen und die Personalunion im Direktorate, die von den Bestimmungen als das Normale vorgesehen wird, in ihrem Frohlocken stören lassen. Wird nun noch, nachdem das Gesetz dem Hin und Her der Meinungen wenigstens für den führenden Bundesstaat ein Ende gemacht hat, jemand so „befangen" sein, auf die alte Behauptung zurückzukommen, daß sich mittels der zehnjährigen höheren Mädchenschule eine Studienanstalt aufbauen lasse, die der jetzt geplanten ebenbürtig, vielleicht überlegen sei. Ich bleibe so befangen, offenbar weil ich unter dem autosuggestiven Einfluß irgend welcher mir zur Zeit freilich noch unbewußten Aspirationen stehe; noch hat ja Sachsen den „Aufbau" nicht verworfen.

Warum bauen „die Bestimmungen" nicht auf? Warum schaffen sie sechs- bzw. fünfjährige selbständige Studienanstalten? Weil, kurz gesagt, die drei Formen der Studienanstalt nach dem Modell des Reformgymnasiums, Reformrealgymnasiums und der Oberrealschule gestaltet werden sollen. Ist dies der prinzipielle Standpunkt, so ergibt sich die Ablehnung des Aufbaus, wie sie die Bestimmungen haben, von selbst (S. 9). Wollte man den Aufbau erzwingen, so blieben drei gleich unannehmbare Möglichkeiten: die Verlängerung der Arbeitszeit in der Studienanstalt auf fünf bis sechs Jahre oder bei kürzerer Dauer die Überlastung der Lehrpläne mit den antiken Sprachen und der Mathematik sowie die Überlastung der Schüler mit Arbeit oder eine starke Alterierung des Lehrplans der höheren Mädchenschule zugunsten einer geringen Zahl von Schülerinnen. Vgl. meine Fortbildung der Schülerinnen der höheren Mädchenschule (Leipzig, Quelle & Meyer), S. 20 f.

Aber warum müssen denn für die Studienanstalt die drei Formen der höheren Knabenschulen verwandt werden? Warum sie und warum nur sie? Eine Begründung geben die Bestimmungen nicht. Sie sind da, diese drei Formen, wie ein Verhängnis, dem man nicht entrinnen kann. Ist der Gesetzgeber der Meinung der fortgeschrittensten Frauen, das, was man von einer besonderen Eigenart des Frauengeistes geredet habe, sei nichts, jedenfalls nichts, was man bei der Vorbildung für das Studium berücksichtigen müsse, nichts worauf man den Gedanken einer Kulturförderung durch spezifisch frauenhafte Geistesarbeit gründen könnte? Oder teilt er mindestens die Ansicht, zunächst komme alles darauf an, die absolute Konkurrenzfähigkeit der Mädchen durch die Gleichheit der Forderungen nachzuweisen? Meines Erachtens zwingt nichts dazu, den Gesetzgeber der preußischen höheren Mädchenschule in dieser Höhenlage psychologisch-pädagogischen Denkens zu suchen. Oder ist der Gesetzgeber so von dem Wert der Knabenschulformen überzeugt gewesen, daß er, unter Vermeidung „mechanischer Übereinstimmung", den auf ein Studium hinzielenden Mädchen nichts Besseres bieten zu können meinte? Ich kann mir nicht wohl vorstellen, daß dem Gesetzgeber die immer anwachsende Mißstimmung sehr vieler Gebildeter gegen unser höheres Knabenschulwesen verborgen geblieben ist, daß ihn z. B. die Schulentfremdung unserer männlichen Jugend nicht als ein sehr bedauerliches Symptom berührt. (In parenthesi: Vielleicht ist es allerdings bei mir die Befangenheit des Knabenschulmeisters a. D. und jetzigen Mädchenschullehrers, die mich die Zeitstimmung so verstehen läßt, daß die Fühlung der höheren Knabenschulen mit der modernen Kulturbewegung ganz unzulänglich ist, daß diese Schulen der Forderung der Kulturgemäßheit nicht entsprechen.) Es kann dem Gesetzgeber doch z. B. nicht entgangen sein, daß er in dem Plan der gymnasialen Kurse (S. 25) dem Deutschen, das durchweg nur mit **3** Stunden bedacht ist, eine Stellung anweist, die das Selbstgefühl der Nation verletzen muß und die uns gar keine Gewähr für eine Vertiefung in die deutsche Sprache und Literatur bietet. Von Klasse IV–I **14** Stunden antike Sprache und antikes Schrifttum und **16** Stunden insgesamt fremde Sprache und fremdes Schrifttum gegen **3** Stunden Deutsch: meint wirklich der Gesetzgeber, daß dies Verhältnis auf die Dauer ertragen werden kann? Von Klasse VI–I je 6 Stunden Latein; ein namhafter Teil dieser 6 Stunden römisches Schrifttum: Es müssen sehr zwingende Gründe sein, wenn man in einem Lehrplan der deutschen Literatur, der reichen, tiefen, ursprünglichen Literatur des eigenen Volkes, etwa zwei Stunden zuweist, der armen, flachen, abgeleiteten Literatur des römischen Volkes aber, zu der obenein das Mädchen niemals ein inneres Verhältnis haben wird, ungefähr vier. Von der höheren Mädchenschule fordert der Gesetzgeber „die Erziehung zu selbsttätiger und selbständiger Beurteilung der Wirklichkeit"; eine Forderung von höchstem Wert, die eine der ersten regulativen Prinzipien unserer gesamten Arbeit sein muß. Diese Forderung muß natürlich in noch höherem

Maße von der Erziehung der Mädchen gelten, die einst nach Beendigung ihrer akademischen Studien in einem weiteren Berufskreis wirken sollen. Dem Gesetzgeber kann nicht entgangen sein, daß der Lehrplan der gymnasialen Kurse nach allem anderen angetan ist als danach, zu selbsttätiger und selbständiger Beurteilung der Wirklichkeit zu erziehen: 2 Stunden Religion in den Klassen IV–I werden doch wohl überwiegend dazu dienen, Auge und Sinn für eine höhere transzendente Wirklichkeit zu erschließen; die drei deutschen Stunden gehören zum guten Teil der idealen Welt der Dichtung; 6 Stunden Latein und 8 Stunden Griechisch werden teils von der Arbeit an der Sprachform, teils von der Arbeit in einer fremden Dichterwelt, teils von der Arbeit in einer toten Wirklichkeit in Anspruch genommen, die, zur Deutung unserer Welt verwandt, die Gefahr schiefer Analogien mit sich bringt; 2 Stunden Französisch können uns der Weltwirklichkeit, in der wir leben, näher bringen, soweit nicht wieder die Arbeit an der Sprachform oder die Natur der dichterischen Stoffe oder die Zeit, der die realistischen Lesestoffe ihrem Inhalt nach angehören, diese Wirkung beeinträchtigen. In je 3 Stunden führt sodann die Mathematik in die Welt der reinen Formen und der Zahlengrößen ein; ihr Beitrag zum Verständnis der Weltwirklichkeit wird nicht gar zu hoch veranschlagt werden dürfen. Und zur Einführung in die wirkliche Welt, in die Welt, in der wir leben und schaffen, dienen 2 Stunden (sage 2 Stunden) Geschichte, 1 Stunde (sage 1 Stunde) Erdkunde und 2 Stunden Naturkunde. Wenn bei diesem Lehrplan die Mädchen, die ohnehin schwerer, viel schwerer zu – wie hieß es in den Bestimmungen? – zu „selbsttätiger und selbständiger Beurteilung der Wirklichkeit" erzogen werden können, doch Weltverständnis gewinnen, dann ist das pädagogische Wunder da. Leider kann ich mich zu solchem Mirakelglauben nicht verstehen. Unsere Zeit, die zu so vielen wichtigen Entscheidungen im Kulturleben drängt, fordert einen ausgesprochenen Wirklichkeitssinn, einen Geist, der dazu ausgerüstet und bereit ist, dies ungeheure Wirken und Schaffen der modernen Kulturkräfte zu verstehen, um dann dazu mitzuhelfen, daß diese Kräfte sich in neuen idealen Bahnen auswirken. Für eine ideale Gestaltung unseres Daseins ist mir die Mitwirkung der höher gebildeten Frau immer unentbehrlich erschienen; von den Schülerinnen des Mädchengymnasiums kann ich nicht viel Kulturkraft erwarten, denn ideales Wirken in der Welt setzt „die selbsttätige und selbständige Beurteilung der Wirklichkeit" voraus. „Weltfremdheit" und ähnliche Stichworte hat man auf unsere gymnasial vorgebildeten Juristen, Philologen usw. gemünzt. Ich fürchte für unsere Gymnasiastinnen Schlimmeres, zumal bei ihnen das Leben weit weniger die Schule verbessert als bei jungen Männern. Und dazu noch das andere: Die idealen Ziele und Wege einer Umformung des modernen Lebens können unsere Schülerinnen ein für allemal nicht mehr aus dem klassischen Altertum gewinnen; nicht nur, weil die Forschung mit der „idealromantischen" Auffassung des Altertums aufgeräumt hat, weil die Antike als

Einheit und Ideal dahin ist (von Wilamowitz-Möllendorf!), sondern vor allem, weil die Geschichte des christlich-germanischen Geistes in ganz andere Richtungen weist. Es müssen sehr triftige Gründe gewesen sein, daß der Gesetzgeber diese Schulform zur freien Wahl zugelassen hat. Ich kann mir doch sehr wohl denken, daß ein Direktor, der den Wunderglauben an die Kraft der Antike besitzt, nicht nur den Mädchen, sondern auch deren Eltern die Überlegenheit einer Schulform suggeriert, die der Heiligenschein der Altehrwürdigkeit und Vornehmheit schmückt.

Die zweite Schulform, die für die Studienanstalt geboten wird, ist die Oberrealschule. Sie zweigt sich erst nach Klasse III von der höheren Mädchenschule ab und bleibt auch in ihren beiden ersten selbständigen Klassen, den Klassen V und IV, der höheren Mädchenschule in der Stundentabelle sehr nahe. Werden aber „die Oberrealschulkurse" den Geist der Oberrealschule atmen, so werden sie von Anfang an einen anderen Geist haben müssen als die höheren Mädchenschulen: den Geist, aus dem die Oberrealschule, das Geschöpf der naturwissenschaftlich-technischen Ära unserer Kulturgeschichte, entstanden ist. Daß aber ein Abbiegen in der naturwissenschaftlich-technischen Richtung, daß ein starkes Dominieren der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachgruppen der Begabung*) und der später zu erwartenden Kulturtätigkeit der weiblichen Jugend entspreche, behauptet wohl im Ernst niemand. Ausnahmen abgerechnet, auf die man kein Schulsystem zuschneiden kann, wird die weibliche Jugend sich zu „humanen" Schulformen hingezogen fühlen. — Bleibt die realgymnasiale Schulform. Handelt es sich bei der Studienanstalt ausschließlich oder auch nur in erster Linie um den Erwerb der für akademische Studien erforderlichen Kenntnisse, wohlan, hier ist dann die Musterform. Steht man aber nicht im Bann utilitarischer Erwägungen, legt man auch bei der Studienanstalt den Nachdruck auf die Herausbildung der Denkkraft wie überhaupt der für die Studien geeigneten geistigen Gesamtverfassung, so wird man sehr kritisch gegen eine Schulform, die um des Lateins willen, das in ihrem Lehrplan obenein ganz isoliert ist, auf allen Stil verzichtet, die aber vor allem infolge der großen Zahl stark betonter Fächer an einer Überfüllung des Lehrplans mit Stoff leidet, die der Ausbildung der geistigen Kraft sehr schädlich sein muß. Erhebt man aber an den Lehrplan der Studienanstalt die Forderung, daß er in allererster Linie der Entwicklung des Personenlebens der Schülerinnen dienen solle, so besteht ein Lehrplan schlecht, der gleich dem gymnasialen Plan Religion mit 2 St., Deutsch mit 3, Geschichte mit 2, Erdkunde mit 1 St. abspeist. Und das alles um des Lateins willen.

*) Den Freundinnen der coeducatio und Uniformistinnen der Bildung empfehle ich zu intensivem Studium die neuerdings veröffentlichten Urteile über die mathematische Befähigung der in Baden coeducativ gebildeten Mädchen sowie das Urteil, das der amerikanische Gelehrte Smith über den mathematischen Unterricht in Amerika vor hohem Forum abgegeben hat. Vgl. Tägliche Rundschau vom 26. Sept. 08.

Ich kann mir mit einiger Mühe denken, daß jemand an einen Wert der römischen Literatur für die innere Kultur von Knaben glaubt, wie aber jemand in unserer Zeit die Mädchen mit C. Julius Caesar, Vergil, Cicero usw. beglücken wollen kann, ist mir unerfindlich. Latein kann, wenn man es überhaupt in den Lehrplan aufnimmt und es nicht der Universität zuweist, nur als Hilfsmittel für einige akademische Fachgebiete angesehen werden; als solches hat es aber nur ein Recht auf einen technischen Sprachbetrieb. Näheres in meiner „Fortbildung" S. 26f.

Summa summarum: In der Güte der drei dem Knabenschulwesen entlehnten Schulformen kann der Grund dafür nicht gelegen haben, daß für die Studienanstalt keine neue Form statt jener oder doch wenigstens neben jenen Formen gewagt worden ist.

Diese neue Form ließe sich, soweit ich sehe, sehr wohl in der geradlinigen Fortsetzung der höheren Mädchenschule finden. Die Grundzüge einer solchen neuen Form findet man in der „Fortbildung". – Geradlinige Fortsetzung der Bildungsarbeit der höheren Mädchenschule: Man braucht nicht einer jener „befangenen" Direktoren zu sein, um einige der Vorzüge eines solchen Bildungsaufbaus zu rühmen. Gesunder Menschenverstand, vor allem aber ein wenig Verständnis für die Mädchennatur reicht dazu aus. Nur die Rüstigkeit der Frauenrechtlerinnen kommt leichten Sprungs über die gewiß zahlreichen Fälle fort, in denen die Schülerinnen der Studienanstalt vorzeitig den Kursus abbrechen und dann mit ihrer fragmentarischen, ungeschlossenen, für das Leben ungeeigneten Bildung einen neuen, in unserer Zeit unerquicklicher Bildungstypen gerade noch fehlenden Bildungstypus darstellen. Vielleicht aber bin ich zu befangen, um diesen Typus, dessen Höhenmarke der Accusativus cum infinitivo oder die Verba auf -μι sind, in seiner nationalen Bedeutung zu würdigen. Für den Physiologen, den Arzt und den Psychologen muß es eine Freude sein, wenn eigens in die Jahre körperlicher Krisis die geistige „Krisis", die Entscheidung für einen Bildungsgang, gelegt wird, wenn man in diese Zeit der körperlichen Unruhe die Unruhe eines Wechsels im Bildungsgange legt. Ich möchte den Lehrer sehen, der im allgemeinen während dieser Zeit des körperlichen und geistigen Wachstums der Mädchen ein einigermaßen sicheres Urteil über die Zulänglichkeit ihrer körperlichen und geistigen Kraft für das Universitätsstudium abgeben wollte. Vor allem aber eins: Die moderne Pädagogik will dem heranwachsenden Menschen das Recht der Selbstentscheidung, der freien Wahl in so reichem Maße als möglich gewähren, in keinem Augenblick aber bedarf er der Freiheit mehr als bei der Entscheidung über seinen Lebenslauf. Nun sehe ich Jahr um Jahr, wie sechzehnjährige Mädchen mit einem schönen Maß von Freiheit sich für eine Lebensarbeit bestimmen; mehrere Jahre früher aber ist eine freie Wahl unmöglich: statt aus seiner Natur heraus sich zu entscheiden, unterliegt das halbwüchsige Mädchen der Suggestion von außen und der Autosuggestion; und das Mädchen ist ja so außerordentlich suggestibel.

Es müssen sehr ernste Gründe sein, die bei dieser Lage der Dinge einen „Aufbau" an der Schwelle ablehnen ließen. Auf die Realschule baut man eine Oberrealschule; und auf die höhere Mädchenschule kann man nicht aufbauen? Wegen des Weniger in Mathematik? In der Zeit, in der das Wort „Kompensation" eine solche Rolle spielt, kann man die Kompensation nicht gelten lassen, die jede ordentliche Mädchenschule – auch der „unbefangene" Beurteiler wird deren Möglichkeit und Wirklichkeit anerkennen – dank der spezifischen Begabung der Mädchen und des schnellen Zeitmaßes ihrer geistigen Entwicklung („Bestimmungen" S. 5) in so reichlichem Maße durch das Mehr in den Sprachen und in den Gesinnungsfächern bietet? Den Oberrealschulen verhalf ein Sic volo sic iubeo gegen alle schulmeisterlichen Bedenken zu ihrem Recht. Wie schnell wäre der höheren Mädchenschule, der seit Jahrzehnten ehrlich ringenden, durch ein solches sic voleo sic iubeo geholfen! „Kompensation". Ja, bedarf es denn einer solchen, um das Recht der höheren Mädchenschule, einen „Aufbau" zu tragen, erst noch zu begründen? Ist nicht die Bildungsart der höheren Mädchenschule, bei der Verständnis und Teilnahme für das Menschentum vorschlagendes Bildungsprinzip, die Entfaltung persönlichen Lebens Bildungsideal war, eben die Bildungsart, nach der die Zeit sich sehnt? Kann nicht auf die höhere Mädchenschule eine Schulreform aufgebaut werden, die den schweren Fehler der Knabenschulen, die Stoffüberlastung, vermeidet und in energischer Konzentrierung vor allem die geistige Kraft für die Studien entwickelt?

Konnte nun bei dieser Sachlage der Gesetzgeber des preußischen höheren Mädchenschulwesens nicht die neue Bildungsform wagen? Darauf ein rundes: Nein, und zwar aus zwei Gründen: 1. Die höhere Mädchenschule hat nicht den öffentlichen Kredit, den der Gesetzgeber bei einem geplanten Aufbau voraussetzen mußte. Ist sie denn aber – soweit es sich wenigstens um die für einen Aufbau in Frage kommenden Anstalten handelt – kreditunwürdig? Meines Wissens so wenig wie die Realschulen. Aber seit den achtziger Jahren hat es sich die höhere Mädchenschule gefallen lassen müssen, durch die Frauenbewegung diskreditiert zu werden. Das Recht dieser Kritik war von Anfang an geringer, als der hohe Gerichtshof meinte. Vgl. Kultur der Gegenwart I., 1, S. 186 ff. Von Jahr zu Jahr ist das Recht dieser Kritik noch geringer, dafür aber der Nachdruck, mit dem sie vorgetragen wurde, sowie die agitatorische Verwertung um so energischer geworden. In der Warnung der „Bestimmungen", es sei zu verhüten, daß die ästhetische und die Gefühlsbildung zu sehr überwögen, finden wir einen Niederschlag dieser Kritik, die nun also auch legislatorische Unsterblichkeit erlangt hat. Ohne die Kritik der Frauenbewegung, die in der steten Wiederholung eines Tons an das asketische Om-om-Sagen der indischen Büßer erinnert, hätte die Schülerin der höheren Mädchenschulen längst die „höhere Tochter von einst" vergessen lassen; so aber mußte der Herr Minister mit der Kreditlosigkeit der höheren Mädchen-

schule als mit einer Tatsache rechnen. Eine „neue Form" hätte sich aber auch nur dann empfohlen, wenn in den Kreisen unserer höheren Mädchenschule ein Streben nach dieser neuen Form in einer starken Strömung vorhanden gewesen wäre. Wie wenig das der Fall war, beweist die traurige Geschichte, die das Suchen einer neuen Form im Allgemeinen Deutschen Verein für das höhere Mädchenschulwesen gehabt hat. Wäre in diesem Verein, der seinerzeit die Gegnerschaft eines Schneider nicht fürchtete, ein leidenschaftliches Suchen nach einer neuen Form entstanden, hätten sich gewisse große Züge eines neuen Bildungsideals fixiert, hätte eine rücksichtslose Kritik mit den gymnasialen Tendenzen und der Lateinsucht aufgeräumt, der Gesetzgeber hätte mehr zu bieten gehabt als Kopien der Knabenschulen. Der Allgemeine Verein wird es sich mit in sein Schuldkonto schreiben müssen, wenn der höheren Mädchenschule nicht gewährt wurde, was man der Realschule gewährt hat.

„Das Lyzeum". Ein zusammengesetztes Gebilde dieses „Lyzeum" der „Bestimmungen". Zunächst allerdings wird der Zweck des Lyzeums ganz eindeutig normiert: es soll „der Weiterführung der allgemeinen Frauenbildung dienen". Diesem Zwecke sollen „neben" dem Unterricht in wisssenschaftlichen Fächern hauswirtschaftliche sowie praktisch-pädagogische Belehrungen und Übungen dienen. Es handelt sich nicht, wie man zunächst bei dem Ausdruck „Weiterführung der allgemeinen Frauenbildung" denken möchte, um eine Fortführung der Allgemeinbildung, wie sie die höhere Mädchenschule übermittelt, sondern um eine Veranstaltung, die allerdings einerseits die Schulbildung erweitern will, und zwar im Gebiet des „sprachlichen, literarischen oder ästhetischen Wissenskreises", anderseits aber und vor allem die Bildung der Mädchen „in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen Frau" (sc. der verheirateten Frau) ergänzen soll.

Bisher deckt sich also der Begriff Lyzeum etwa mit dem, was man sich seit einiger Zeit Frauenschule zu nennen gewöhnt hat. Der Kursus dieser Frauenschule ist zweijährig gedacht; doch wird auch der einjährige Kursus zugelassen. Unterrichtsfächer sind Pädagogik, Haushaltungskunde, Kindergartenunterweisung, Gesundheitslehre und Kinderpflege, Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre, Buchführung, Nadelarbeit; sodann als „einzelne Fächer", die nach „Umständen und Bedürfnis" in je zwei Wochenstunden zu lehren sind, die sämtlichen Fächer der höheren Mädchenschule. Verbindlich ist die „Teilnahme an der Pädagogik und an der Beschäftigung in dem ... Kindergarten" (S. 5). Etwas anders liest man's auf S. 14, wo „die Teilnahme am Unterricht in der Pädagogik und an einem zweiten wissenschaftlichen Fache als verbindlich" bezeichnet wird. An letzterer Stelle heißt es dann weiter: „Einschließlich dieser beiden Fächer ... müssen sie (die Schülerinnen der Frauenschulklassen) an wenigstens zwölf Wochenstunden nach ihrer Wahl teilnehmen." Verstehe ich hier recht, so soll das Mindestmaß der Wochenstunden 12 betragen, unter denen zwei Fächer (mit 4–6 Stunden) verbind-

lich sind, während für die übrigen das Mindestmaß erfüllenden Fächer Wahlfreiheit besteht. Das Höchstmaß der Wochenstunden beträgt 30. Stark betont wird in den Bestimmungen, daß die geistige Reife der Schülerinnen eine freiere Lehr- und Lernweise fordere; Referate, Besprechungen von Referaten und das Hören von Dozentenvorträgen werden als Formen dieser freieren Weise genannt.

Doch in der Frauenschule erschöpft sich die Leistung des „Lyzeums" noch nicht. „Um die Einrichtung von Lyzeen zu erleichtern", soll dem Lyzeum die Möglichkeit gewährt werden, die Ausbildung für die höheren Lehrerinnenseminare, denen die Ausbildung der „ordentlichen Lehrerinnen an Höheren Mädchenschulen" obliegen soll, zu übernehmen. Die Lehrerinnenseminare, die sonach doch ein Bestandteil der Lyzeen sind, sollen also die Einrichtung von „Lyzeen" (hier = Frauenschulen) und die Durchführung ihres Lehrplans erleichtern. Solange nämlich die Frauenschule entweder überhaupt oder doch in einzelnen Fächern und Fachgruppen nicht die genügende Schülerinnenzahl aufweist, will man ihre Schülerinnen den Unterricht in Gemeinsamkeit mit den Schülerinnen des Seminars nehmen lassen. Das Lehrerinnenseminar des Lyzeums (das „Höhere" Lehrerinnenseminar) wird vierjährig sein; es umfaßt „drei Jahrgänge im wissenschaftlichen Unterricht und ein praktisches Jahr". Am Ende des Kursus in den drei wissenschaftlichen Fortbildungsklassen liegt die wissenschaftliche Prüfung. Das vierte Jahr ist der methodisch-praktischen Durchbildung, die auch in einer Schlußprüfung zu erweisen ist, daneben auch wissenschaftlichen Übungen, die „Anregung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit" geben sollen, gewidmet. Die Teilnahme von Seminaristinnen an einzelnen Fächern der Frauenschulklassen ist statthaft (22). Der Zweck der Verlängerung des Seminarkursus und der Scheidung der wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung ist die Vermeidung der zurzeit bestehenden Überbürdung.

Aber noch weiter reicht der Arbeitskreis des Lyzeums: es erscheint den „Bestimmungen" „dringend erwünscht", daß die Lyzeen den jungen Mädchen „die Möglichkeit der Ausbildung als Sprachlehrerin, Hauswirtschafts-, Handarbeits- und Turnlehrerin bieten."

Halten wir inne! Frauenschule! Name und Sache gleich schön! Man muß sich von ganzem Herzen freuen, daß diese Schule Tatsache werden soll. Ihre Vorgeschichte ist kurz, um so erfreulicher ist es, daß sie nun anfangen soll, eine Geschichte zu bekommen. Im ganzen weiten Gebiet des nationalen Kulturlebens gab es keine so inhaltslose, unfruchtbare, vom Standpunkt des nationalen Arbeitslebens unerträglichere Existenzweise als die Daseinsweise vieler junger Mädchen nach ihrer Entlassung aus der Höheren Mädchenschule. Nun öffnet sich ihnen eine schöne Aussicht: eine Schule, die sie so aufnimmt, wie sie von einer Schule der Allgemeinbildung entlassen sind, und sie in das „Leben" hinüberleiten will, indem sie sich als eine Vorschule des Frauenlebens in der Familie gestaltet. So wenigstens der Idee nach, die, wie man an-

nehmen darf, den „Bestimmungen“ zugrunde liegt. Soll die Frauenschule etwas anderes als eine Abrichtungsanstalt für das praktische Leben sein, so muß ihr Leitbild die deutsche Frau sein, die, zu einem reichen Personenleben entfaltet, ihr häusliches Leben nach seiner religiösen, sittlichen, geistigen, wirtschaftlichen Seite mit den Kräften ihres persönlichen Lebens durchdringt und formt. Das Ziel der Frauenschule kann nur die Entfaltung der Kräfte der Persönlichkeit sein, deren das häusliche Leben in seiner Vielgestaltigkeit und Einheitlichkeit bedarf. Soll das deutsche Haus der Gegenwart seine sehr erschwerte Kulturaufgabe lösen, so bedarf die Frau als Persönlichkeit vor allem aber die Entfaltung ihrer intellektuellen Kräfte: mehr Geist tut ihr not; mehr Geist um ihrer selbst, um ihres Mannes, um ihrer Kinder, um ihres Hausstandes willen. Demgemäß muß aber auch eine Hauptaufgabe der Frauenschule die Loslösung der Schülerinnen von der Schule zu eigentätiger Selbstbildung sein. Hinter dieser Aufgabe muß das Technische zurückstehen. Hält man sich ein solches Ziel der Frauenschule gegenwärtig, so muß man das von den „Bestimmungen“ zugelassene Mindestmaß (s. o.) als völlig unzulänglich und unter der Würde der Frauenschule liegend verpönen; so muß man überhaupt entweder die Wahlfreiheit ganz verpönen und eine geschlossene Bildung fordern oder wenigstens zunächst einen inneren Ring verpflichtender Gebiete von weit größerem Umfang bestimmen und dann erst unter gleichfalls geschlossenen akzessorischen Gruppen die Wahlfreiheit zulassen. Bei der fast uneingeschränkten Wahlfreiheit wird Zerfahrenheit im Bildungsgang der einzelnen Schülerinnen und in der gesamten Schularbeit die Signatur der Frauenschule werden. Sehr oft wird es nicht zur Bildung von geschlossenen Klassen, sondern nur zu einem kaleidoskopischen Spiel von Gruppen kommen. Die geschlossene Klasse aber muß auch bei freierer Arbeitsweise als die für die Entwicklung der einzelnen wertvollste Arbeitsgemeinschaft gelten. Das Hospitieren in den Seminarklassen aber vollends ist ein schlimmes Übel (s. u.). Woher aber diese Vorsicht, um nicht zu sagen Zaghaftigkeit, im Fordern, die die „Bestimmungen“ in den Abschnitten über die Frauenschule kennzeichnet? Warum das Ideal und nicht auch die Forderung der zur Verwirklichung des Ideals nötigen Zeit und Arbeit? Diese Vorsicht ist ein Ergebnis realpolitischer Prüfung der Lage: Kein Mensch kann wissen, ob das deutsche Bürgertum, das seine Kinder in die höhere Mädchenschule schickt, die Notwendigkeit der Frauenschule allgemein anerkennt; die höhere Mädchenschule wenigstens hat lange genug unter der Gleichgültigkeit weiter Kreise gegenüber einer tiefen, freien Frauenbildung gelitten. Vielleicht muß unser Volk noch tiefere, innere Krisen durchmachen, ehe man an die Notwendigkeit einer Schule glaubt, die keine „Berechtigung“ zu verleihen hat. Die „Ökonomisierung“ unseres nationalen Lebens, die das politische Leben ergriffen und zerstört hat, hat sich ja auch in der Gestalt des Berechtigungswesens unseres höheren Schulwesens bemächtigt. In dieser Zeit eine Schule zu schaffen, die keine Berechtigung verleiht, ist eine Tat, die ein Zagen verstehen läßt.

Das Lehrerinnenseminar im Verbande des Lyzeums. Die Verlängerung des Kursus um ein Jahr war dringend nötig. Um der Überbürdung ein Ende zu machen? Gewiß. Aber doch wohl nicht nur aus diesem Grunde. Man kennt die einschneidende Kritik, die seit Jahr und Tag die Lehrervereine und Lehrerzeitungen an der seminarischen Ausbildung üben; diese Kritik soll der Forderung allgemeiner akademischer Ausbildung die Wege bahnen. Nun wird man selbstverständlich diese Forderung ablehnen, aber man wird das Berechtigte der ganzen oft in so stürmischen Formen verlaufenden Bewegung unbedingt anerkennen. Der deutsche Volksschullehrer muß wissenschaftlicher als bisher geschult werden; er muß nicht gezwungen sein, den Lehrstoff aus „abgeleiteten" Quellen zu entnehmen und die Lehrform nach allgemeinen Schematen zu gestalten. Die Sehnsucht nach der Befähigung zu wissenschaftlicherer Arbeit ist die Kraft der revolutionär sich gebärdenden Bewegung. Für das Seminar aber handelt es sich um nichts mehr und nichts weniger als darum, ob es durch eine Umformung seiner Lehrweise jener tief berechtigten Sehnsucht genügen und so sein weiteres Existenzrecht beweisen kann oder nicht. Noch mehr muß das höhere Lehrerinnenseminar sich das Lehrziel stecken, seine Schülerinnen einerseits zu selbständigerem, freitätigerem Erarbeiten anderseits zu selbständigerer, freitätigerer Gestaltung des Lehrstoffes für den Unterricht zu befähigen. Näheres in meiner „Fortbildung der Schülerinnen der höheren Mädchenschule" (Leipzig, Quelle & Meyer). Vor allem um dies Lehrziel in ruhiger und stetiger Arbeit erreichen zu können, gebrauchen wir ein viertes Jahr. Also neue Überbürdung? Nein, aber eine neue Arbeitsweise. Wird alle Überlastung mit Stoff vermieden und vom ersten Seminartage an auf die Entfaltung lebendiger Kraft gedrungen, wird die Arbeitstechnik planmäßig eingeübt, wird der Unterricht energisch konzentriert, wird vor allem die Prüfung im Prinzip zur Intelligenzprüfung gestaltet, so wird auch die Überbürdung vermieden. Die „Bestimmungen" sehen für das vierte Jahr „wissenschaftliche Übungen" vor; sie denken dabei an ein Arbeiten nach Art der Seminarübungen auf der Universität, an ein Arbeiten, bei dem der Gedanke an Prüfungswissen die Ruhe und Vertiefung nicht stört. Allervortrefflichst! Nur dürften diese Übungen nicht eine Art Kuppelschmuck des Seminaraufbaus, ein hors d'œuvre sein; sie müßten das Prinzip sein, nach dem der gesamte Seminarunterricht vom ersten Tage an planmäßig organisiert wird. Warum aber kann es zurzeit zu solchem planmäßigen Organisieren aus dem Prinzip heraus nicht kommen?

Seit Jahr und Tag wird gegen das Seminar Sturm gelaufen: in breiten Schichten der Lehrerwelt gilt es als eine irreformable Anstalt, die den Lehrer der Neuzeit nicht mehr zu bilden vermag. Mir ist aber nichts von einer großen, planmäßigen, einheitlichen Aktion in den Kreisen der Seminarlehrer bekannt, die das Seminar durch gründliche Reform gegen jeden Anlauf sicher zu stellen strebte. Ohne solche starke Aktion in den Kreisen der Seminarlehrer kann an eine amtliche Verordnung, die diese Reform fordert, nicht

wohl gedacht werden. Die amtliche Verordnung kann vorhandene, von nachweisbaren Kräften getragene Bewegungen regeln, sie kann aber nicht mit einem Federstrich die geistigen Bewegungen schaffen. – Der Seminarkursus baut sich auf aus drei wissenschaftlichen und einem praktischen Jahreskursus. Scharf ist allerdings die Scheidung nicht, denn wie einerseits im praktischen Jahre die wissenschaftlichen Übungen liegen, so in den drei „wissenschaftlichen" Kursen Lehranweisungen und Lehrproben. Warum diese Trennung? Der eine Grund, den die Bestimmungen ausdrücklich angeben, ist die Beseitigung der Überbürdung; der andere ist leicht erkennbar: Die Seminare bieten nach den Bestimmungen „mit geringer Umwandlung" die Möglichkeit, „daß die allgemeine Fortbildung der Mädchen mit ihnen in Verbindung gebracht wird" (S. 8). Demgemäß führen die drei wissenschaftlichen Klassen den bedeutsamen Namen „wissenschaftliche Fortbildungsklassen"; demgemäß sollen sie auch da, wo in der Frauenschule keine selbständigen Klassen und Gruppen gebildet werden können, die Schülerinnen diese Schule als Hospitantinnen, aber mit der Verpflichtung zur „vollen Erledigung aller Aufgaben" aufnehmen. Zwischen diesem Seminar und der Idee des Seminars, die bisher galt, besteht ein klaffender Gegensatz; nach dieser Idee ist das Seminar eine einheitlich organisierte Fachschule, bei der die Ausbildung der Lehrerin von der untersten Klasse an so bestimmend als Zweck wirkt, daß man nicht ein, geschweige gar drei Jahre auch für allgemeine Fortbildung verfügbar machen kann. Nimmt man vollends das von mir vorgeschlagene Lehrziel an, so müssen die Wege der Allgemeinbildung und der Lehrerinnenbildung vom ersten Tage an auseinandergehen, denn „wissenschaftliches Arbeiten" als Zweck fordert ernsteste Zielstrebigkeit, größte Sparsamkeit mit Zeit und Kraft.

Eine Anstalt, die drei Jahre lang noch der allgemetnen Fortbildung dienen soll und erst im letzten Jahre sich ihrem spezifischen Zweck zuwendet, wird keine Charaktergestalt unter den Schulen sein; sie wird einem Gebäude in zwei Stilarten gleichen, und zwar in zwei sehr entgegengesetzten. – Die Trennung der wissenschaftlichen und der pädagogischen Ausbildung, die recht peinlich an das „Probejahr" der Philologen mahnt, kann gleichfalls nicht befürwortet werden: Ein halbes Dutzend Gründe dagegen findet man in meiner oben angeführten Schrift. Nur zwei seien genannt: Der gleichmäßigen wissenschaftlichen Ausbildung geht die wertvollste Zeit, das letzte Jahr, verloren; die Absonderung der didaktischen Ausbildung kann leicht zu didaktischem Formalismus, der spezifischen Seminarkrankheit während der Herbartianischen Epoche, führen. Soll mit dem Formalismus gründlich gebrochen werden, so muß der engste Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher und didaktischer Arbeit geschaffen werden. – Und endlich das Hospitium der Schülerinnen der Frauenschule. Wir müssen es verwerfen um der Frauenschule und noch mehr um des Seminars willen. Die Schülerinnen der Frauenschule im Seminar sind Fremdkörper, die nicht organisch assimilierbar sind. Sie werden, da sie in einen geschlossenen Klassenzusammenhang eintreten, sich immer fremd

fühlen; sie werden auch oft, da unter ihnen nicht die Auslese wie bei der Aufnahme in das höhere Lehrerinnenseminar getroffen ist, und sie nicht in einer allgemeinen wissenschaftlichen Ausbildung stehen, hinter den Seminaristinnen zurückbleiben. Vor allem aber werden sie nicht für die Formen des freien Bildungserwerbs planmäßig eingeschult werden können, wie sie das Frauenleben fordert. Dem Seminar aber stören sie die Arbeitsgemeinschaft der Klasse und kosten ihm zum guten Teil seinen Charakter und seine Stimmung. Ob die „Bestimmungen" der Frauenschule solche Opfer bringen durften, weiß ich nicht. Doch muß wieder gesagt werden: Die durch den Bildungsindifferentismus weiter Kreise unseres Bürgertums bedingte Unsicherheit der Frauenschule, dieser großen Forderung unserer Zeit, läßt auch dieses Opfer verstehen.

Bei der Einrichtung von Kursen für Fachlehrerinnen (s. o.) gehorchten „die Bestimmungen" der „Ökonomisierungs"tendenz unserer Zeit.

In der großen Schulgemeinschaft, die nach den „Bestimmungen" sich bilden kann, wird, wie wir sahen, die Frauenschule durch das Seminar und das Seminar durch die Frauenschule an der Entwicklung einer Charakterform gehindert; ebenso kann es zu keiner reinen Charaktergestaltung in der Studienanstalt kommen, wenn hier mehrere Formen, etwa die realgymnasiale, die gymnasiale, nebeneinander bestehen sollten, denn hier gestatten die „Bestimmungen" einen weitgehenden gemeinsamen Unterricht (in Religion, Deutsch, Latein (!), Geschichte, Erdkunde). Mit der Klassengemeinschaft wird hier die Stileinheit zerstört. Endlich muß man befürchten, daß auch der Stil der Höheren Mädchenschule durch das Nebeneinander von Mädchenschulklassen und Klassen der Studienanstalt und durch das Herüber und Hinüber der Schülerinnen leidet.

Aber wie soll in unserer Zeit das höhere Mädchenschulwesen zu einem Stil kommen?

Die „Bestimmungen" sind in einer Zeit erschienen, die zu dauernder Normierung denkbar ungünstigst sind. Aber die Normierung war nötig, weil das Durcheinander von Meinungen, Schulformen usw. allgemach unerträglich wurde und die liebe Not der weiblichen Jugend nach Hilfe schrie. —

In dem Streit zwischen optimistischer Metaphysik (Leibniz) und pessimistischer Metaphysik (Schopenhauer) fand E. v. Hartmann den merkwürdigen Ausgleich, unsere Welt sei weder die absolut beste noch die absolut schlechteste; vielmehr sei sie zwar nicht gut, aber doch die bestmögliche. Die Neuordnung des preußischen höheren Mädchenschulwesens kann vielfach vor einer Kritik am Ideal nicht bestehen; so scheint mir wenigstens; aber sie ist bei der Gesamtlage, wie wir sie charakterisierten, im allgemeinen die bestmögliche. Sie wird in vielen Stücken einer Neuordnung aus dem Ideal heraus weichen, wenn das Ideal die Kraft gewonnen hat, sich durchzusetzen. Wann aber wird das geschehen?

EINHEIT DER ERZIEHUNG

VON HAUPTMANN MEYER-ZWICKAU

In einer mehr als zwanzigjährigen Dienstzeit habe ich es stets schmerzlich empfunden, daß, obwohl alle Berufe, alle Stände die Schule des Waffenwesens durchmachen, doch die Erziehungstätigkeit, die alljährlich neu im Heere geleistet wird, in einer gewissen Abgeschlossenheit dasteht. Sie scheint etwas ganz anderes zu sein als die Erziehung in Haus, Schule und beruflicher Lehrzeit. Eine organische Verbindung, ein absichtlich, bewußtes Zusammenwirken der Erziehung hier und dort besteht nicht. Im Auslande ist das bereits vielfach anders, dort ist man fortschrittlich, bei uns sehr konservativ.

Es ist zuzugestehen, daß diese abgeschlossene Stellung des militärischen Erziehungswesens gewisse natürliche Ursachen hat, die freilich diese Zustände nicht entschuldigen können. Die Grundursache ist eine tiefinnerliche, die noch von alten Zeiten stammt, aus den Zeiten der Kabinettskriege, aus den Zeiten, die keine allgemeine Wehrpflicht, kein allgemeines Wehrrecht kannten, wo der Krieg nicht Sache des Volkes war und dem Staatsbürger im Krieg nur das Prinzip der Vernichtung bewußt wurde, das ihm nun einmal innewohnt. Dieses Prinzip der Vernichtung macht gerade in unseren Zeiten einer hochentwickelten Zivilisation und eines ziemlich rohen Materialismus, der nur genießen, nicht entbehren will, das Militärwesen, in dessen Dienst die Gier nach Genuß schweigen soll, unbeliebt. Es mag dies der Mehrzahl des Volkes nicht zum Bewußtsein kommen, aber es ist so.

Ein weiterer Grund jener abgeschlossenen Stellung des Heereserziehungswesens mag der sein, daß der militärische Beruf kein freiwillig gewählter ist. Der Mensch hat in dem Alter, in dem er dient, seinen Beruf fürs Leben vielfach längst gewählt. Aus ihm wird er durch die Dienstpflicht gewaltsam herausgerissen, Neigung zu militärischer Betätigung fehlt ihm oft ganz, somit wird auch der Erzieher im Heere in ganz anderer Weise seinen Zöglingen gegenüberstehen als der in Schule und Haus, in der Werkstatt und auf dem Lehrstuhl. Hier wird zu etwas erzogen, was dem Zögling zusagt, oder was naturgemäße Entwicklung ist, im Heere aber nicht.

Jene abgeschlossene Stellung des Heereserziehungswesens aus ihrer Abgeschlossenheit zu erlösen, hat man noch nicht versucht. Als ich unter dem gleichen Titel, wie ihn dieser Aufsatz trägt, vor einiger Zeit in der Woche einige Worte veröffentlichte, fehlte es an Zustimmung mit Worten nicht. Aber an Taten fehlt es.

Vom Offizierkorps die Initiative zu einer Änderung zu erwarten, geht nicht an. Die deutschen Offiziere sind, wenigstens zu gewissen Zeiten des Jahres, notorisch überarbeitet. Außerdem ist die Arbeit bei der Truppen-

ausbildung, obwohl das rein Formelle und Schablonenhafte in den neuen Dienstvorschriften gegen früher etwas eingeschränkt ist, doch jahraus, jahrein immer dermaßen reglementarisch eingeengt und in vielen Einzelheiten so genau bestimmt, daß eine wirklich freie geistige Arbeit, insbesondere ein Organisieren, in der großen Menge der Offiziere ausgeschlossen ist. Das soll nicht ausschließlich ein Vorwurf sein, bis zu einem gewissen Grade ist das Reglementarisieren nun einmal unentbehrlich, aber es könnte so manches besser sein, wenn wir eben — Einheit der Erziehung hätten.

Ich möchte hier an die Worte eines der bedeutendsten praktischen Pädagogen der Gegenwart anknüpfen. G. Kerschensteiner sagt im Vorwort zu seinen „Grundfragen der Schulorganisation“: „Jede öffentliche Schule im modernen Staate, mag sie eine allgemeine oder eine Fachschule sein, muß ihre Hauptaufgabe darin erblicken, soweit als möglich einsichtige, willenskräftige und für die Gesamtheit nützliche Staatsbürger heranzubilden.“ — Daß die Schule des Heeres dieses Ziel ebenfalls bis zur höchsten Vollendung erstrebt, bedarf nicht erst der Erörterung! Weiter aber heißt es a. a. O.: „Nur durch praktische, auf ein wohlumgrenztes Gebiet beschränkte Arbeit, die den Fähigkeiten des Einzelnen entspricht, gelangt der Mensch zu wertvoller Bildung.“ Nur durch praktische Arbeit, nur über die Berufsbildung hinweg wird der Mensch nützlich, wird er brauchbar für die Allgemeinheit, durch gemeinsames Arbeiten mit anderen, wie es alle Schulen und nicht an letzter Stelle die Schule des Heeres pflegen müssen, geht dem Menschen der Gemeinsinn, das Verständnis für Staat und Gesellschaft in Fleisch und Blut über. Wenn wir nun bedenken, daß der Dienst im Heere eine nicht wegzudisputierende Notwendigkeit ist, daß aber dieser Dienst, wie schon oben gesagt, eben daran leidet, daß er ohne Rücksicht auf den sonstigen Lebensberuf des Zöglings arbeitet, so scheint mir die Notwendigkeit gegeben zu sein:

1. In den öffentlichen Schulen, insbesondere aber in den für den Beruf vorbereitenden Fortbildungsschulen den künftigen Militärdienst der Zöglinge nicht zu ignorieren, vielmehr möglichst vorzubereiten;

2. im Heere selbst aber während der gesamten Dienstzeit der Mannschaften ihren Lebensberuf nicht zu ignorieren, ihn vielmehr nach Möglichkeit ausüben zu lassen.

* * *

Zu 1. Wer einige Zeit die Militärliteratur des In- und Auslandes beobachtet hat, weiß, daß man vielfach die praktische Vorbereitung für den Militärdienst auf das Pensum der öffentlichen Schulen gesetzt hat oder wenigstens diese Vorbereitung durch private Unternehmungen, Vereine u. dgl. von Staats wegen ausgiebig unterstützt. Ich kann wegen Raummangels hier nicht auf

die verschiedenen Länder eingehen, die hier zu nennen wären, will aber eine Ansicht erwähnen, die mir vorgehalten werden könnte. Länder, wie Japan, Rumänien, Bulgarien, denen es einmal beschieden sein kann, mit ihrem Heere einem numerisch wesentlich überlegenen Feinde gegenüberzutreten, haben alle Ursache, die militärische Ausbildung schon auf den Schulen vorzubereiten, um sie im Bedarfsfalle schnell bei einer großen Zahl jugendlicher Ergänzungsmannschaften vervollständigen zu können; ein Land wie Frankreich, dessen Bevölkerung nicht mehr die gewünschte Zahl von Rekruten aufbringt, muß ebenfalls auf seine noch schulpflichtige Jugend und deren schnelle militärische Ausbildung rechnen können; Länder wie die Schweiz, Großbritannien, die Vereinigten Staaten müssen die Mängel ihres Miliz- bzw. Werbesystems durch entsprechende Jugenderziehung wettzumachen suchen. Wir aber, wir Deutschen, bei denen die allgemeine Wehrpflicht längst in segensreicher Wirksamkeit ist, deren militärische Ausbildung, dem Naturell des Deutschen entsprechend, äußerst gründlich ist, deren Heeresinstitutionen seit den siegreichen Feldzügen von 1866 und 1870/71 der ganzen Welt zum Vorbild dienten, wir haben es nicht nötig, auf unseren Schulen, auf denen doch wahrhaftig schon genug verlangt wird, Exerzier- und Schießstunden einzurichten und Soldaten zu spielen. Wir brauchen Männer und Jünglinge, deren jeder seinen Beruf versteht, dann wird die Nation gedeihen, die militärische Erziehung überlasse man ausschließlich dem Heere, dessen Spezialfach sie ist.

So und ähnlich hat man gesprochen und wird man sprechen. Diese Ansicht ist aber bedauerlich und schädlich. Wenn wir es fertig bringen, auf den Schulen den Militärdienst in ernster Arbeit, ebenso ernst wie die wissenschaftliche Durchbildung und die berufliche Entwicklung der Zöglinge durch geeignete Organe vorzubereiten, dann hat doch zweifellos das Heer seine Arbeit leichter. Wer mit Wohlwollen an diese Behauptung herantritt, versuche einmal stichhaltige Gründe dagegen anzuführen! Doch darin läge gar nicht der Hauptwert der Idee, vielmehr darin, daß in der Schule, wo die Jugend noch am empfänglichsten, am bildungsfähigsten ist, alle Stände, ohne jeden Unterschied in **einer** großen gemeinsamen Idee, der des nationalen Wehrwesens, praktisch zusammengefaßt und vereinigt werden. Und daß dies in derselben Schule geschieht, wo auch die Ausbildung zum Lebensberuf erfolgt, das wird das festeste Band um alle sein.

Also ja nicht Exerzierunterricht außerhalb der Schulen! Das würde allerdings auf Spielerei herauskommen und nur der Berufsausbildung Zeitverlust bringen. Nein, dieselben Lehrer, die beruflich erziehen, mögen sich auch für diese Vorbereitung der Militärzeit interessieren, wenn sie auch den Exerzier-, Schieß- usw. Unterricht nicht alle selbst geben können und wollen. Dazu müssen wir Offiziere haben, aktive und inaktive, welch' letztere sich

hier ein segensreiches Feld der Tätigkeit schaffen und sich ihre Versorgung verbessern können. Ich sehe aber überhaupt nicht ein, warum das Lehrerpersonal in den Schulen und das im Heere personell und organisatorisch streng geschieden sein soll, wie zwei altindische Kasten! Man sollte denken, die Arbeit an der Volkserziehung müßte allen gemeinsam sein, und das müßte zum Zusammengehen führen. Aber nichts von alledem.

Das führt mich auf die oben unter 2. genannte Forderung. Man stelle sich einmal vor, daß eine Anzahl junger Leute, die in der Fortbildungsschule bei zwei Zivillehrern Ausbildung in ihrem Beruf, bei zwei Offizieren Ausbildung im Exerzier-, Feld- und Schießdienst genossen haben, von allen ihren Lehrern aber auf die Bedeutung patriotischer, staatsbürgerlicher Gesinnung und Betätigung erzogen worden sind, nun im Heere diese Lehrer wiederfinden: Die Offiziere zum weiteren, der körperlichen Entwicklung der Zöglinge entsprechenden Ausbau des militärischen Könnens, die Zivillehrer zum Vertiefen der in der Hauptsache schon vorher in der Schule beendeten Ausbildung für den Beruf. Sollte man von solch gemeinsamer Lehrtätigkeit verschiedenartiger Erzieher nicht gute Früchte ernten? Sollte nicht durch das bloße Wiedererscheinen derselben lehrenden Persönlichkeiten in ganz anderer Umgebung und zu ganz anders gearteter Tätigkeit der junge Mensch von selbst zu der Überzeugung und zu dem tiefinnerlichen Gefühl kommen, daß nur die Form der Arbeit sich geändert hat, daß aber das eine große, allen gemeinsame Ziel geblieben ist, das selbstlose Staatsbürgertum, die Fähigkeit der Selbstverleugnung, wo es nottut?

Freilich eines ist Vorbedingung, wenn wir die berufliche Weiterbildung unserer jungen Leute während ihrer Dienstzeit, und sei es auch nur in wenigen Stunden der Woche, einführen wollen: eine Einschränkung des rein militärischen Dienstes. Es ist hier nicht die Stelle, wo ich nachweisen kann, daß und wie eine solche Einschränkung möglich wäre, es sei nur kurz erwähnt, daß ich sie mir als erreichbar denke durch Streichen des Paradedienstes, durch Verzicht auf einen Teil der jetzt üblichen äußeren Formen des militärischen Drills und durch eine Neuorganisation des gesamten Arbeitsdienstes. An anderer Stelle wird hierüber zu sprechen sein. Auch das sei nur beiläufig erwähnt, daß bei einer einheitlichen Erziehung in Schule und Heer unter dem Gesichtspunkt der Heranbildung tüchtiger Staatsbürger das im Deutschen Reiche stark ausgebildete Vereinswesen weiteren, höheren Zielen zugeführt werden kann: denn die auf der militärischen Treue aufgebauten Kriegervereine ständen dann den auf beruflicher Grundlage ruhenden Vereinen voraussichtlich weniger fremd gegenüber als jetzt, wo die Berufs- und die militärische Erziehung zwei getrennte, ja man möchte sagen, zwei feindliche Lager bilden, zum Schaden unseres Volkes. Welcher Ausblick für

innere und äußere Politik, wenn die Einheit des Volkstums schon in der Erziehung gewährleistet wäre.

Doch genug! Es konnten nur Andeutungen gegeben werden! Möchten sich bald berufene Männer zusammenfinden, um über diese hohe Frage zu beraten zum Heile unserer Jugend, unserer Zukunft!

III. INTERNATIONALER KONGRESS ZUR FÖRDERUNG DES ZEICHEN- UND KUNSTUNTERRICHTS

Den internationalen Ausstellungen, den Weltausstellungen, sind seit einem Jahrzehnt etwa die internationalen Kongresse für Erziehungs- und Schulfragen gefolgt. Vor kurzem erst haben drei Kongresse dieser Art getagt, der „Art-Kongreß" und der „Moral-Kongreß" in London und der für hauswirtschaftlichen Unterricht in Freiburg in der Schweiz, erste Versuche, um neue Bildungs- und Erziehungsaufgaben durch internationale Erörterung und Beratung zu klären und ihre Bedeutung zu beurteilen.

Mancherlei ist gegen den Zweck dieser Kongresse eingewandt worden, daß sie meistens ohne erkennbare Erfolge verlaufen und vielleicht nur dem Lande nützen, das sie beruft. Erziehungs- und Bildungsfragen, die den nationalen Bedürfnissen entspringen und nur in ihrer Wechselbeziehung mit der geistigen und wirtschaftlichen Entwicklung eines Volkes und seiner überlieferten Kultur begriffen werden können, seien durch internationale Vereinbarungen nicht zu beeinflussen, und so kehre man von diesen Kongressen zurück mit der Überzeugung: Entwickle die Kräfte in der Art, die dir und deinem Volke eigentümlich ist und sieh nicht auf die andern!

Diese Einwände sind berechtigt — trotzdem darf die aktuelle Bedeutung derartiger internationaler Zusammenkünfte nicht unterschätzt werden. Denn schließlich zeigen sie uns doch am deutlichsten, welche Aufgaben in dem friedlichen Wettbewerb der Nationen, der auch den Fortschritt der Volksbildung angeht, als neue und wichtige erkannt werden und wie diese Aufgaben zu dem wirtschaftlichen Aufschwung jeder Nation in Beziehung zu stellen sind. Und je bestimmter diese Aufgaben beschrieben werden, je deutlicher hervortritt, was an neuen Bildungen angebahnt oder nur erstrebt wird, desto sicherer wird das gefördert, wofür die Kongresse organisiert werden, die Einsicht nämlich, daß bestimmte verwandte Grundzüge in den Erziehungsprogrammen erkennbar werden, die den Aufstieg eines Volkes fördern oder hemmen können.

Der III. Internationale Kongreß für Zeichen- und Kunstunterricht weist auf die Pariser Weltausstellung zurück, wo zum erstenmal Zeichenlehrer verschiedener Nationalität zu gemeinsamer Aussprache zusammengetreten sind. Auf dem II. Kongreß zu Bern 1904 waren schon 25 Länder durch offizielle Delegierte und etwa 600 Mitglieder vertreten. Am Londoner Kongreß im August dieses Jahres beteiligten sich 51 Delegierte, die mehr als 30 Nationen angehörten, und rund 2000 Mitglieder. Und während in Bern hauptsächlich Referate und Diskussionen den Inhalt des Kongresses ausmachten, war in London von den beteiligten Nationen eine Ausstellung von Zeichnungen und Handarbeiten zusammengebracht, die eine umfassende Übersicht bot über alles, was der Zeichenunterricht in allgemeinen Schulen und Kunstschulen leistet. Vom Berner Kongreß gewählte Landesausschüsse hatten diese Ausstellung zusammen mit dem englischen Organisationskomitee*) so vorbereitet, daß alles Neue, was gezeigt werden konnte, zum Studium bereit bestand.

*) Für Deutschland haben die Regierungen von Preußen, Bayern, Sachsen und Hamburg die Mittel zur Verfügung gestellt.

Mit Recht konnte der Präsident des Kongresses, der Herzog von Carlisle, in der Begrüßungsrede auf die erziehliche Bedeutung der Ausstellung hinweisen, die von den Engländern nicht hoch genug eingeschätzt werden könne. Was ausgestellt sei, beweise nicht nur den mächtigen Erfolg einer wichtigen internationalen Beweguug, sondern zeige auch durch die Mannigfaltigkeit der neuen Ideen und die Originalität der angewandten Methoden eindringlicher als ein Bericht, was die Nationen, die ältere Erfahrungen hätten, für die Organisation der ästhetischen und technischen Erziehung aufwenden. Die Engländer werde die Koordination zwischen den verschiedenen Schularten und die Art, wie die Kunst von der Industrie angewandt werde, am meisten interessieren.

Es fiel auf, daß unter den offiziellen Delegierten die Vertreter der englischen Regierung fehlten — aus Unkenntnis der Dinge, wie der Präsident erklärte. Leider hätten sich die höheren Schulen Englands und seine Universitäten bisher wenig um die künstlerische Erziehung gekümmert und daraus resultiere die Teilnahmlosigkeit des Ministeriums und der Verwaltungen. Derselbe Gegensatz bestehe zwischen der künstlerischen Fortbildung, die der Lehrling in der Kunstschule empfange und den Arbeiten, die er dann in den Werkstätten ausführen müsse. Auch in diesen Kreisen mangle die künstlerische Bildung, und so käme es, daß nicht nur die Ministerien aus einer nur literarischen Kenntnis der Dinge urteilen und nicht die praktischen Kriterien besitzen, um die Erfolge der von ihnen unterstützten Methoden beurteilen zu können.

Diese kurze und nicht allein für England zutreffende Andeutung der Sachlage eröffnete die lange Reihe der Vorträge, die das weite Gebiet der künstlerischen Erziehung aufzuhellen suchten, aber schließlich dem, der die Reform des kunstgewerblichen Unterrichts in Deutschland und unsere Kunsterziehungsbestrebungen verfolgt hat, nichts Neues sagten. Von deutschen Referaten seien hier nur das des Schulrates Kerschensteiner über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung und das des Direktors Peter Jessen über Handarbeit und Kunst genannt. Beide Vorträge sind in dem Buche „Deutsche Kunsterziehung“*), das der Deutsche Landesausschuß den Delegierten überreichen ließ, veröffentlicht.

Als Ergebnis des Kongresses kann in erster Linie die Erkenntnis bezeichnet werden, daß die Mittel und Methoden, die in künstlerischen Berufsschulen für die Fort- und Ausbildung spezifisch künstlerisch Begabter angewandt werden, nicht von der allgemeinen Schule übernommen werden dürfen. Die unmittelbare Folge dieser Einsicht ist der Beschluß, den nächsten Kongreß unter dem Namen „Internationaler Kongreß für Kunsterziehung, Zeichnen und angewandte Kunst“ in zwei getrennten und voneinander unabhängigen Abteilungen zu organisieren, in einer Sektion für allgemeine Schulen und einer Sektion für Kunstschulen. Beide Sektionen bilden einen Kongreß. Die allgemeine Schule bedarf des Rates und der Hilfe der Künstler.

---

*) „Deutsche Kunsterziehung“. Leipzig 1908. B. G. Teubner. Das von Prof. Peter Behrens ausgestattete Buch umfaßt folgende Beiträge: Zeichenunterricht von Geh. Regierungsrat Dr. Ludwig Pallat, die Entwicklung der zeichnerischen Begabung von Dr. G. Kerschensteiner, Schulrat in München, Handarbeit und Kunst von Dir. Dr. P. Jessen, das deutsche Bilderbuch von Dir. G. Pauli-Bremen, Das Wandbild in der Schule von Maler P. Hermann-Dresden, Junge Kräfte von C. Götze-Hamburg und die Entwicklung der deutschen Kunstmuseen von Direktor Alfred Lichtwark-Hamburg. Beigegeben sind 16 Tafeln Zeichnungen von Schülern.

Auch das amerikanische Komitee hat dem Kongreß ein reich ausgestattetes Werk überreicht „Art Education in the Public Schools of the United States — New York. American Art Annual, 546. Fifth Avenue. Mit 107 zum Teil farbigen Tafeln. Das Buch (429 S.) enthält Aufsätze von Haney (Die Entwicklung der Kunsterziehung), Colin Scott (Die Philosophie elementarer Kunsterziehung), Boone (K.-E. in elementaren Schulen), Charles Th. Carlin (K.-E. in höheren Schulen), Woodward (K.-E. in Colleges), Buckley (K.-E. in Seminaren), Florence Levy (Erziehungsarbeit der Museen).

Das Zeichnen wird anders gehandhabt werden müssen von dem, der einem künstlerischen Berufe zustrebt, als von dem, der es in der allgemeinen Schule anwendet. In der künstlerischen Fachschule wird Zeichnen im weiteren Sinne neben der Berufslehre das Mittel sein, um für die Forderungen des Berufs tüchtig zu machen, während in der allgemeinen Schule das Zeichnen neben den Sprachen u. a. nur ein Mittel ist, um den Geist zu wecken und zu üben. Und wenn diese Übung darin besteht, daß durch Zeichnen die aktiven und produktiven Kräfte des Geistes mobil gemacht werden, anstatt nur wie einst die Rezeptivität und die Nachahmung des Schülers allein zu beanspruchen, dann wird der Geist der Kunst gepflegt — und zwar nicht allein durch Zeichnen, sondern auch durch alle anderen Aufgaben, die die Schule an die gestaltenden Kräfte des Kindes stellt.

Man mußte beim Studium der unübersehbaren Menge von Zeichnungen, die auf dem Kongresse ausgestellt waren, diese im Grunde einfache Aufgabe des Schulzeichenunterrichtes fest im Auge behalten, um nicht durch alle die Einflüsse, die mit der Forderung der Kunsterziehung auf den Zeichenunterricht eingewirkt haben, sich den Blick verwirren zu lassen.

Wenn die Schule erkannt hat, daß die vornehmlich literarische Behandlung der Dinge, mit denen sie es ihrer Aufgabe gemäß zu tun hat, nicht den Geist weckt, der uns not tut, wenn sie einsieht, daß neue, stärkere Mittel dafür angewandt werden müssen, nämlich die Untersuchung der Dinge und ihrer Beziehungen und Bedingungen mit Hand und Auge und die Darstellung dieser neuen Erfahrungen mittels Hand und Auge, dann muß sie den Zeichenunterricht so gestalten, daß er den Aufgaben der Schule dient und alle Einflüsse abwehren, die von irgendeinem künstlerischen Berufe ausgehen. Sonst endet die Reform des Zeichenunterrichts beim Dilettantismus.

W. R. Lethaby von dem Royal College of Art in London führte in seinem Referate „Apprenticeship and Education“ das aus, was auch den allgemeinen Schulen die Richtung weisen kann. Lethaby, der Organisator des neuen kunstgewerblichen Fachunterrichts in London, wandte sich gegen die Buchmethode, die auch die künstlerische Erziehung ergriffen habe, gegen das abstrakt Grammatische, Buchmäßige, was man gemeinhin unter Erziehung verstehe. Anstatt in der einfachsten und sichersten Weise wirklich zeichnen zu lernen, müsse man erst Freihandzeichnen, dann Zeichnen nach Gegenständen, perspektivisches Zeichnen, Zeichnen nach dem Leben u. a. m. lernen, lauter künstliche Einteilungen. So komme dann ein Zeichnen zustande, daß wie eine schlechte Gymnastik die Zeit verschwende und das Vertrauen auf die eigene Kraft lähme. Die Hauptsache sei für ein Volk nicht zeichnen, sondern Produktion, Beruf und Arbeit. Zeichnen müsse daher in Verbindung mit einem Berufe getrieben werden, sonst werde es etwas „Allgemeines“, der Schüler sähe keine Verwendung dafür, es werde zum „Fach“. Es sei daher für den Schüler das Wichtigste, daß man 1. ihm wertvolles Material gebe, 2. seine unbewußte Empfänglichkeit für schöne Formen pflege und 3. ihm eine Sammlung guter Beispiele biete, auf die er bei seinen Arbeiten zurückgreifen könne. So lernten die alten Meister, und so wurden ihre Zeichnungen wertvoll und gebrauchsfähig. Aber diese Art zu lernen sei vergessen, weil man das Zeichnen vom Berufe, z. B. auch dem des Malers, getrennt habe. Er halte dafür, daß Zeichnen nur in Verbindung mit einem Berufe zu lernen sei, nur dann ergäbe sich etwas Reales, Lebendiges.

Was dabei herausgekommen ist, seit das Zeichnen in den Schulen für angewandte Kunst von dem abstrakten Regelwerk des systematischen Lehrganges befreit und den Aufgaben des Berufes, nämlich der Herstellung wertvoller Dinge, angepaßt ist, das zeigten die ausgestell-

ten Arbeiten (in Holz, Metall, Email usw.) aus den englischen, deutschen, österreichischen, schweizerischen und holländischen Kunstschulen — überall neue Ideen, Originalität und Geschmack.

Auch die Arbeiten aus den allgemeinen Schulen standen, abgesehen von Frankreich, das die alten Methoden aufrecht hält, im Zeichen der Reform, auch hier neue Wege, neue Mittel, neue Aufgaben. Was Preußen, München, Dresden, Hamburg, um deutsche Beispiele zu nennen, was Wien, Budapest, Kopenhagen, Zürich, was die Amerikaner, die Engländer und Schotten an Schülerarbeiten verdeutlichten, waren so mutige und sichere Schritte auf dem Wege zur Reform des Zeichenunterrichtes, daß das Studium ihrer besten Arbeiten lohnend war.

Wobei allerdings eine Einschränkung gemacht werden muß. Was den Lehrer interessiert, wenn bei dem Studium von Schülerzeichnungen etwas herauskommen soll, sind nicht die glänzenden Resultate, sondern die Art und Weise, wie die Schüler zu den Resultaten kommen. Wer das in der Ausstellung gesucht hat, ist nur hier und dort, wenn er die ausgelegten Mappen durchblätterte, auf seine Kosten gekommen. Im großen und ganzen gab die Ausstellung ein Bild von der Leistung der Zeichenlehrer, weniger von der Eigenart und dem wirklichen Können des Kindes. Und so hatten wohl viele Teilnehmer den stillen Wunsch, solche „Ausstellung“ dürfe nicht wiederholt werden, es sei denn, daß man die „Entwicklung“ des Schülers an Zeichnungen veranschauliche, und zwar an Zeichnungen, die sein eigenes Können zeigen.

Was Prof. Graf vom Polytechnikum in Zürich gegen die Reform sagte, daß die Schüler aus den Mittelschulen, die auf die technischen Hochschulen kommen, nicht genügend zeichnen können, durfte eigentlich nicht überraschen. „Es gibt kaum 10% der neu immatrikulierten Studenten, die imstande sind z. B. ein einfaches toskanisches Kapitäl, eine Konsole u. a. in guten Umrissen zu zeichnen.“ Gewiß, die vielerlei Dinge, die mit der Forderung der künstlerischen Erziehung in den Schulzeichenunterricht aufs neue eingedrungen sind, all die papierne Ornamentiererei, die künstlerischen Manieren sog. technischer Ausführung u. a. m. schädigen das wirkliche Zeichnen, das die Schule in nur etwa 70 Stunden im Jahre üben kann. Aber wenn Prof. Graf dann fordert, dem exakten und perspektivischen Zeichnen sei an denjenigen Mittelschulen, die ihre Schüler auf die technische Hochschule vorbereiten, die größte Aufmerksamkeit zuzuwenden, dann übersieht er die Sachlage nicht. In Hamburg ist ebenfalls das zeichnerische Können der Aspiranten für das Lehrerseminar durch Klausurarbeiten festgestellt worden und das Ergebnis war wie in Zürich. Aber was beweist das? Die in Hamburg Geprüften sind fast alle noch nach einer Methode unterrichtet worden, die im exakten Zeichnen und in der Übung perspektivischer Darstellung ihr eigentliches Ziel sah. Und dennoch versagen die Leistungen. Der Grund dafür liegt tiefer: Die Schüler haben das Objekt, das man ihnen zum Zeichnen gibt, nicht „begriffen“. Und daß sie, ehe sie zeichnen, von den Dingen einen Begriff bekommen, dafür gibt es nur ein Mittel, das wirklich hilft: nicht exaktes Zeichnen, nicht starke Korrektur — man lasse die Dinge mit der Hand wirklich darstellen. Nur wer das Kapitäl, um bei dem Beispiel zu bleiben, wirklich gemacht hat, wer so den Zusammenhang zwischen seiner Funktion und seinem Bau begriffen hat, nur der kann es auch zeichnen.

Und damit gelangen wir zum zweiten festen Ergebnis des Kongresses: Es sind auch in Deutschland Versuche anzustellen, den Handarbeitsunterricht in den Arbeitsplan aller Schulen einzugliedern und ihn für die geistbildenden Aufgaben der Schule zu verwerten. Dem nächsten Kongreß wird es obliegen, einmal alle Versuche für Handarbeit, von denen die Amerikaner, Engländer und Schotten, von Deutschland besonders München und die

Berliner kgl. Kunstschule gute Leistungen in London schon gezeigt haben, in einer übersichtlichen Ausstellung zu vereinigen und die aktuelle Frage nach den Aufgaben und den Mitteln eines schulmäßigen Arbeitsunterrichtes zum Hauptgegenstand internationaler Beratung zu wählen.

Unentschieden ist noch, ob dieser Kongreß 1912 in Rom, Budapest oder München bzw. Düsseldorf tagen wird. G.

DAS JUGENDKONZERTPROGRAMM

VON A. GRÜTTNER-BERLIN

Überall da, wo man sich ehrlich und aus Liebe zur Kunst um eine Hebung unserer musikalischen Kultur bemüht, steht, dem Sinn der Sache entsprechend, das Programm im Vordergrund des Interesses. Man hat das Unerträgliche und Lächerliche der landläufigen Programmkonglomerate immer und immer wieder dem allgemeinen Empfinden näher zu bringen versucht. Man hat nicht nur wohldurchdachte Vorschläge zur Besserung gemacht. Man ist auch zu erfreulichen praktischen Versuchen übergegangen. Gleichwohl ist noch nicht viel Erfolg zu spüren. Der Schaden ist zu tief eingewurzelt, das Gefühl dafür zu stumpf. Unzähligen Musizierenden und Musikhörenden wird es wohl kaum je bewußt, daß es sich bei Musik um Kunst und damit um eine hohe, ernste Sache handelt.

Wo aber, wie bei den Jugendkonzerten, an einer Neupflanzung, an der Bestellung eines noch unverqueckten Ackers gearbeitet wird, an einer Veranstaltung, die aus der Absicht herausgeboren wurde, künstlerisch zu erziehen und zu bilden, und die nur bei strengstem Streben nach diesem Ziele überhaupt Daseinsberechtigung hat, da sollte man meinen, müßte von vornherein das ernsthafte Bemühen sich zeigen, die alten Fehler zu vermeiden und die Besserungsvorschläge möglichst zu beachten.

Dem ist aber durchaus nicht so. Wer sich die Mühe macht, einmal ein halbes Schock Jugendkonzertprogramme durchzustudieren, der wird sich davon überzeugen, auch wenn er Programme von Unternehmungen dabei hatte, die führend zu sein glauben.

Verständigen wir uns erst noch einmal kurz darüber, was mit dem Jugendkonzert bezweckt wird. Kindergemüter sollen für gute, edle Musik empfänglich gemacht, dem Gassenhauer, der Tingeltangelmusik durch Anbahnung des Verständnisses für echte Kunst der Boden abgegraben werden. Tausend Konzerte mögen andern Zwecken dienen: hier will man unterhalten und zerstreuen, da will man Rubinis berühmten Triller von A nach B oder sonst ein Kunststück hören, dort ist ein sonst nicht verwendbarer Bauplatz mit einem Konzerthause bebaut worden, in dem natürlich auch konzertiert werden muß. Beim Jugendkonzert kann vernünftigerweise kein Mensch an einen anderen Zweck, als an den der künstlerischen Erziehung denken. Das muß sich darum auch deutlich im Programm ausprägen. Ein Blick auf den Zettel müßte sofort klar dartun: hier ist ernste kunsterzieherische Absicht in schärfster, unverkennbarer Prägung, nicht Schablone oder Zufalls- und Gelegenheitsprodukt. Das klingt so selbstverständlich, daß es fast überflüssig erscheint, es als unerläßliche Forderung aufzustellen, und doch findet sich's merkwürdig selten erfüllt.

Wenn in einem Jugendkonzert in H. original-japanische Lieder mit Kotobegleitung, Original-Geishalieder, Nationalhymne mit Begleitung von Gong, japanischer Trommel und Samisén geboten wurden, so ist das allerdings ein besonders erschütternder Fall gänzlich mangelnden Verständnisses für die Sache, der sehr vereinzelt dastehen mag. Immerhin kommen einem oft genug Bedenken über die Wahl des Vorgetragenen. In einem Konzert in B. wußte man nichts anderes als Guilmant, Hans Herrmann, Mouquet, Bungert und Pohl; in St. glaubte man mit Hildach, Papini, Tosti und Jadas-

sohn das Zweckdienlichste geboten zu haben. Derartiges dürfte nicht vorkommen. Programme, auf denen auch nicht einer unserer großen Meister verzeichnet ist, sollten nicht aufgestellt werden. Wie anders will man zur Aufnahme hoher Kunst erziehen, als durch die Schöpfungen unserer Klassiker? Sie müßten das A und O im Jugendkonzert sein. Wohl sind Mozart, Schubert, Schumann die am öftesten Vorgetragenen. Aber Weber fand ich nur drei-, Haydn und Plüddemann nur zwei-, Peter Cornelius nur einmal und über Bach, Beethoven, Brahms, Löwe stand immer noch Hildach. Das kommt zum Teil daher, daß das für die musikalische Erziehung so überaus wertvolle Gebiet der Kammermusik fast gänzlich umgangen wird. Einmal in Ch. und L. ein paar Sätze aus einem Trio von Beethoven, Haydn oder Mozart; in W. einmal das Kaiserquartett von Haydn. Aber im ganzen zu wenig davon. Auch sonst wundert man sich, manches in den Vortragsfolgen nicht immer wiederkehren zu sehen. Von den etwa 30 Kinderliedern Löwes findet man kein einziges, nicht einmal das Triumphlied „der Zahn", die Weihnachtslieder von Cornelius scheinen auch wenig bekannt zu sein. Überhaupt erhält man den Eindruck, als sollten sich einige wenige Nummern, auch wenn sie nicht gerade besonders passend sind, forterben und sacht von Ort zu Ort weiterrücken. Alter Konzertschlendrian!

Und nicht nur auf die sorgsame Auswahl wird man unausgesetzt ein wachsames Auge haben müssen. Nicht geringere Schwierigkeiten sind bei der Anordnung der musikalischen Gaben zu überwinden. Man mutet den Kindern zuviel zu, wenn man sie aus einer Stimmung in die andere wirft. Es ist nicht so sehr eine schädliche Verwirrung zu fürchten, als daß manches Kunstwerk ohne Eindruck verklingt. Es geht nicht an, daß nach den beiden Grenadieren von Reißiger Reineckes Puppenwiegenlied steht, auf einen ungarischen Tanz ein Andante religioso, auf das Sandmännchen Du Schwert an meiner Linken folgt. Solch ein Kunterbunt erregt den Verdacht, der Programmacher habe die Künstler eben nur nach den zur Verfügung stehenden Nummern gefragt und das ihm Angebotene rasch und sorglos aneinandergereiht, ohne sich über die Bedingungen künstlerischen Genießens u. dgl. viel Gedanken zu machen. Und gerade durch eine wohlbedachte Anordnung kann nicht nur die Wirkung eines einzelnen Stückes außerordentlich gesteigert, sondern auch Kunstwerken zum Eingang in des Kindes Seele verholfen werden, die für sich allein dem Kinde gar nicht nahezubringen wären. Es ist das eigentlich ganz alte Schulmeisterweisheit, die aber auch der Konzertleiter nicht verachten darf, wenn er auf die Jugend wirken will.

Man hat, allerdings nur spärlich und vereinzelt, den Versuch gemacht, durch einleitende, einstellende Worte auf das Kunstwerk vorzubereiten, den Blick zu lenken, das Ohr zu schärfen. Es ist dies sicher außerordentlich schwierig und erfordert ein gewisses Etwas, das nicht ohne weiteres jeder Musiker oder jeder Lehrer hat. Und auch dem, der's hat, wird's nicht immer so gelingen, wie etwa Professor Barth beim Konzert des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg. Mit Notizen über des Komponisten Leben, mit Auseinandersetzungen über die betreffende künstlerische Form und Ähnlichem ist wenig oder nichts getan, sofern sie sich nur an den Verstand wenden. Das Notwendige ist, die Phantasie anzuregen, ans Gefühl zu rühren, inneres Schauen zu vermitteln. Das ist halt aber eben wieder Kunst. Und so hat man denn auch zur Kunst der Töne die Kunst des Wortes gesellt. Wohl zwei Drittel der Jugendkonzertprogramme weisen Rezitation auf. Aber welche Rolle spielt die Dichtung hier? Weder die Auswahl noch die Eingliederung in die Vortragsfolge läßt eine künstlerische Absicht vermuten. Erstere scheint von einer betrübenden Enge der Literaturkenntnis und

von einem unzuverlässigen Vermögen künstlerischen Abwägens zu zeugen. Die beliebtesten Vortragsstücke sind Rückert „Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt", Gellert „Der Bauer und sein Sohn", Gerok „Des deutschen Knaben Tischgebet", Förster „Blauveilchen" und Blüthgen „Besuch bekommen". Von bedeutenden Dichtungen etwas Goethe und Schiller, Paradestücke deklamierender ehemaliger Hofschauspieler. Von Hebbel, Mörike, Liliencron, Storm, Greif, Droste-Hülshoff, Gottfried Keller keine Silbe. Dabei aber Raum für P. Wolff, Harres, Josefa Metz und sonst kaum gehörte Namen. Und wenn man nach Mozarts „Veilchen" die „Feuersbrunst" aus der „Glocke" entfacht, wenn auf den „Taucher" eine Kaprize von Saint-Saëns, auf den „Zauberlehrling" B. Kleins „Der Herr ist mein Hirte", auf Gellerts Bauernjungen Schumanns „Er ist's" folgt, so ist auch das ein klarer Beweis dafür, daß man den oben angedeuteten Zweck nicht im Auge gehabt haben kann, als man die Dichtung in die Jugendkonzertprogramme aufnahm. Wahrscheinlich lag die ganz unbegründete Besorgnis vor, die Kinder durch nichts als Musik zu ermüden. Abwechslung müsse man schaffen. Ein merkwürdiger Einfall. Es wäre ja traurig, wenn es nicht möglich wäre, innerhalb der musikalischen Darbietungen selbst reichliche Abwechslung zu bieten. Vielleicht war doch eine ernste Absicht vorhanden. Aber da ist auch ein Programm, das sich mit dem bloßen Hinweis „Deklamation" begnügt. Das „Was" schien unwesentlich. Es ist also wohl wirklich so, die Dichtung ist im Programm der Jugendkonzerte, Veranstaltungen zur Pflege künstlerischer Bildung, im wesentlichen Füllsel, Lückenbüßer.

Eine im Jugendkonzert mehrfach wiederkehrende Erscheinung ist der kindliche Virtuos. Da spielt ein zehnjähriger Cellist, ein elfjähriger Violinvirtuos, eine zwölfjährige Violinistin, ein zwölfjähriger Klavierspieler, eine dreizehnjährige Harfenkünstlerin. Ob ihr Auftreten um ihrer selbst willen seine Bedenken hat, braucht hier nicht erörtert zu werden. Aber um der Sache willen muß doch die Frage aufgeworfen werden: Glaubt man, daß Kinder etwas Ausgereiftes, aus der Fülle inneren Erlebens Gestaltetes bieten könne? Und wenn nicht – meint man, davon könne man auch einmal absehen? Verspricht man sich viel davon, wenn die kleinen Zuhörer dafür die verblüffende Gelenkigkeit der Finger bewundern, die schnelle Gedankenarbeit, das merkwürdige Gedächtnis für so flüchtige Dinge, wie Tonreihen es sind? Will man Musterkinder hinstellen, an denen zu sehen ist, wie herrlich weit man's durch Fleiß und Übung und Stetigkeit bringen kann? Davon bietet ihnen der Zirkus noch viel haarsträubendere Beispiele. Das Jugendkonzert verfolgt andere Zwecke.

Mag hier oder da ein Konzertgeber in der Lage sein, nichts von dem bisher Gesagten auf sich beziehen zu müssen, so wird das am Gesamtbilde wohl nicht allzuviel ändern.

Da wird also mit größerer Sorgfalt, mit feinerer Überlegung vorbereitet werden müssen, werden die angedeuteten Fehler so schnell wie möglich auszubessern sein, damit sie sich nicht einnisten und zur süßen Gewohnheit werden. Jugendkonzerte sind nicht so notwendig, aber daß sie gut sind, das ist absolut notwendig. Besser keine, als bloße Unterhaltung und Zerstreuung, die statt zur Kunst zu Oberflächlichkeit und Äußerlichkeit führt. Sei's kurz zusammengefaßt, was gefordert werden muß. Die großen Meister bedeuten das A und O im Jugendkonzertprogramm. Das Programm muß eine Idee, einen leitenden Gedanken, eine künstlerische Absicht zeigen. Dieser Forderung wird schon genügt, wenn man, wie es etwa zur Mozartfeier in Danzig geschah, nur einen Komponisten aufs Programm setzt. Im Konzert zu zeigen, wie sich etwa eine musikalische Gattung entwickelte, oder ähnliche Ideen haben für unsern Zweck zu viel des Lehrhaften an sich. Die beste Einheitlichkeit im

Programm wird wohl erreicht, wenn nach dem Inhalt Zusammengehöriges auch vereinigt und entsprechend geordnet wird. Jedenfalls muß ein Mischprogramm in seinem Gefüge selbst wieder etwas wie ein Kunstwerk sein. Doch statt vielen Erklärens ein paar Beispiele:

Ein Programm mit dem Thema der Herbst. Als frischfröhliche Einleitung der A-dur-Walzer Schuberts a. d. deutschen Tänzen, op. 33. Die Vorlesung des Gedichts „Bunt sind schon die Wälder", von G. v. Salis zeichnet hübsch die Welt, in der sich die Empfindungen bewegen werden. Der deutsche Ringeltanz, von dem die letzte Zeile sprach, ertönt nun, etwa in einer Gigue von Bach und in dem lustigen Reigen (Sagt mir an, was schmunzelt ihr?) von Voß-Weber. Jägerlieder folgen: das spaßige Volksliedchen Zwischen Berg und tiefem, tiefem Tal und Hirschlein ging im Wald spazieren von Fouqué Cornelius. Sodann Schumanns Jagdlied aus den Waldszenen, op. 82, und, als Überleitung zu ernsteren Herbstgedanken das Andante cantabile a. d. 2. Klaviersonate von Mozart. Das Volkslied „Es ist ein Schnitter, der heißt Tod", vielleicht mit der Klavierbegleitung von Plüddemann spricht sie dann packend aus. Die gläubige Innigkeit der Schlußphrase spinnt sich weiter in Hebbel-Schumanns „Sag' an, o lieber Vogel mein". Das kindlich sehnsuchtsvolle „Gemäht sind die Felder" von Blüthgen-Berger schließt sich an. Das Gemüt ist damit schon ein wenig erleichtert. Es kann das lustige Äpfelspitzbubenstück „Zanges Banges" a. d. Stuttgarter „Hutzelmännleinn" von Mörike vorgelesen werden. Mit dem kraftvoll vertrauenden „Säerspruch" von C. F. Meyer-Schüller kann's dann dem Ende zugehen, das etwa das ans Andächtige streifende Largo aus der Es-dur-Sonate, op. 7, von Beethoven bildet.

Ein anderes: Winter und Weihnacht. Klavier: Knecht Ruprecht von Schumann, op. 68, 12. Gesang: „Der Winter ist ein rechter Mann" (Claudius-Reichardt). Vorlesung: Storm „Von drauß, vom Walde komm ich her" und dann der Gesang der Weihnachtsbotschaft von Prätorius „Es ist ein Ros' entsprungen", das alte Krippenlied „O Jesulein zart", der alte Zwiegesang „Joseph, lieber Joseph mein, hilf mir wiegen mein Kindelein", etwa in der Art, wie ihn Wolfrum in seinem Weihnachtsmysterium gestaltet hat, Cornelius „Drei Kön'ge wandern aus Morgenland" und der Kirchengesang „Zum neuen Jahr" von Wolf-Mörike. Vorlesung: Andersen „Das Mädchen mit den Schwefelhölzern", dann ein verwandtes Stück, die Ballade „Niels Finn" von Björnson-Plüddemann. Vorlesung: Schwab „Der Reiter und der Bodensee", Geibel „Hoffnung", deren Empfinden sich in Schuberts Komposition von Uhlands „Frühlingsglaube" auch in Töne ergießt. Zum Beschluß die „Botschaft" (XVIII a. d. Albumblättern) von Schumann.

Und noch ein drittes: Vom Wandern. Schumanns frisch ausschreitender „Kleiner Morgenwanderer", op. 68, und das Stücklein „Von fremden Ländern und Menschen", op. 15, geben auf dem Klavier das Thema an. Darauf zwei Chöre voll Wanderlust und Abschiedsgedanken: Mendelssohn-Bartholdy-Eichendorff „Wem Gott will rechte Gunst erweisen" und Silcher „Morgen muß ich fort von hier". Die Scheidestunde selbst: Schumann-Kerner „Wohlauf noch getrunken". Und wir stehen und schauen den Scheidenden nach beim Anhören der Vorlesung von Freiligraths Auswanderern. Dann genießen wir selbst die Freuden des Wanderns mit in Schuberts Müllerlied „Das Wandern" und in Schumanns „Des Sonntags in der Morgenstund". Das Andante aus der Cellosonate in G von J. S. Bach leitet hinüber zu Tönen der Sehnsucht: „Wenn ich ein Vöglein wär" und Schuberts

„Lindenbaum". Die Mahnung zur Heimkehr wird deutlicher und eindringlicher, wenn das Lied der Straße von B. v. Münchhausen vorgelesen wird „Grüß Gott dich, Heimat!" Mit Fontanes „Havelland" steigen ihre Bilder auf und Löwes „Erkennen" mag den Schlußgesang abgeben.

Vortragsfolgen in ähnlicher Art ließen sich eine ganze Reihe ausdenken, denn der Themen dazu sind übergenug: Morgen, — Abend, — der Sonntag, — Frühlingsstimmen, — Tanz, Scherz und Spiel, — In Wald und Heide, — Meer, — Berglieder, — Von Sängern und Fiedelleuten, — Kriegerischer Klang, — Von Lieb und Treue usw. Ohne Zweifel wird sich manches auch noch besser machen lassen. Vor allem wird man die Programme leicht noch reichhaltiger hinstellen können. Ein in die Stimmung passendes Trio oder Quartett etwa denke ich mir sowieso in jedes derselben gern eingeschoben. Ich unterließ die nähere Bezeichnung solcher, weil ich meine bescheidene Kenntnis auf diesem Gebiet nicht für ausreichend hielt. Worauf es ankam, werden die Proben wohl immerhin deutlich genug zeigen. Es ist kein Mittelgut aufgenommen. Es ist auf alles verzichtet, was zu bloßer Entfaltung musikalischer oder rednerischer Technik verleiten könnte. Die einzelnen Glieder sind so geordnet, daß wirklich ein Ganzes entstand, und daß ein ruhiges Aufnehmen, ein volles Eindringen des Kunstwerkes ins Kindergemüt möglich erscheint.

So leicht aber, wie der Versuch eines ersten flüchtigen Entwurfs es glauben läßt, ist natürlich der Aufbau eines solchen Programms nicht. Das erfordert vor allem Zeit zu ruhigem Ausgestalten. Aber wir haben ja Zeit. Es müssen ja nicht an einem Tage zwölf Konzerte herausgebracht werden. Es erfordert weiter einen wirklichen Überblick über das ins Bereich der Darbietung Fallende, und zwar von höherer Warte als vom Standpunkte einseitigen Virtuosentums. Es fordert auch Künstler, die auf die Sache eingehen, die sich in ihrer Künstlerehre nicht verletzt fühlen, wenn man ganz bestimmte künstlerische Gaben von ihnen erbittet. Solche allein können der Sache dienen; wo die erforderliche Einsicht mangelt, nützt auch die schönste Stimme nichts. Es fordert endlich als bescheidenen Mitberater den mit dem Leben und Weben der Kindesseele vertrauten und den Weg zu ihr findenden Kinderfreund und Erzieher. Vielleicht nicht immer. Er darf und wird gern stillvergnügt beiseite stehen, wo er den feinen Künstler und den feinen Pädagogen in einer Person glücklich vereinigt sieht. Leider mag das auf dieser unvollkommenen Welt nicht allzuhäufig vorkommen, sonst hätten diese Zeilen über das Jugendkonzertprogramm nicht geschrieben zu werden brauchen.

WIE MAN EIN ZEICHNER WIRD

VON VIOLLET-LE-DUC

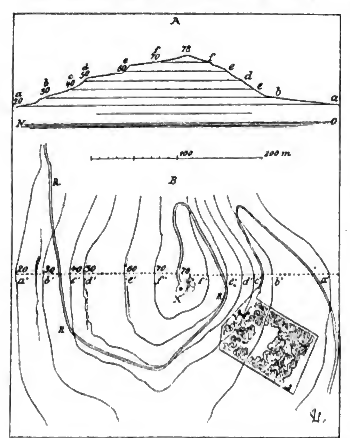
Mr. Majorin sagt zu dem kleinen Jean: „In der Schule bekommt ihr Landkarten, welche in euer Gedächtnis die Grenzen der Festländer und Staaten, den Lauf der Flüsse, die Lage der Städte, die Richtung der Gebirge und Eisenbahnen einprägen sollen; aber diese Karten haben einen zu kleinen Maßstab, als daß man in sie die Kurven, die die Höhe des Bodens über den Meeresspiegel angeben, einzeichnen konnte. Wie hoch ist z. B. der höchste Berg Europas, der Mont Blanc? 4880 m, nicht ganz 5 km. Das ist im Verhältnis zur Erdoberfläche sehr wenig, und du kannst dir vorstellen, daß auf der Karte von Frankreich, die von Dünkirchen bis Marseille ungefähr die geradlinige Entfernung von 900 km angibt, die Höhe von 4880 m nicht mehr als eine leise Biegung bedeuten würde.

*) Aus dem Buche des französischen Architekten Viollet-le-Duc († 1879) Comment on Devient un Dessinateur. Paris, J. Hetzel & Co., Éditeurs. 19. Aufl. S. 156.

Diese Höhenlinien sind nur auf Karten mit großem Maßstab anwendbar, z. B. 1 : 50000 oder, wenn es dir klarer ist, auf Karten, die fünfzigtausend mal kleiner sind als das dargestellte Land.

Ich komme wieder auf die Höhenlinien zurück. Vorausgesetzt, du habest einen Hügel vor dir und du könntest ihn durch horizontale Schnitte von 10 m Dicke zerlegen, so wie diese Skizze es dir zeigt, dann sind die Schnitte mit den Punkten *a*, *b*, *c*, *d*, *e*, *f* usw. bezeichnet.

Es versteht sich, daß man immer von



dem Meeresspiegel NO ausgeht. Der Fuß des Hügels, wo der erste Schnitt ist, liegt 20 m hoch, der zweite *b* 30 m, der dritte *c* 40 m usw. über dem Meeresspiegel NO. Aber anstatt des vertikalen Schnittes durch den Hügel (*A*) betrachten wir nun seine horizontale Fläche in Skizze B. Der vertikale Schnitt ist durch die darauf punktierte Linie dargestellt und die entsprechenden Höhenangaben sind darauf eingezeichnet. Eine derartig gezeichnete Karte gibt genau die Gestaltung der Oberfläche des Bodens wieder, in der horizontalen Ausdehnung und in den relativen Höhen. Wir wissen z. B., daß das Schloß *V*, das 40 m hoch liegt, 38 m unterhalb des Turmes *X*, der auf der Höhe von 78 m steht, gelegen ist. Wir wissen also, daß der Weg *R*, der nach dem Turme führt, auf je 1 m 10 cm steigt, und daß wir daher nach dem Maßstabe unserer Karte von einer Höhenlinie zur anderen ungefähr 100 m gehen müssen.

Wenn du einst als Soldat in der Artillerie dienst, wird dir die Bedeutung dieser Art Karten mit den Höhenlinien bald einleuchten.

Auf alten Karten sind mitunter Höhen angegeben. In unserem Beispiel wäre also angegeben 20 m am Fuße des Hügels, 78 m am Gipfel und dazu der Weg. Aber wie wird man nun wissen, ob dieser Weg gleichmäßig steigt oder ob er an bestimmten Punkten dem schweren Lastwagen nicht zu starke Steigungen bietet?

Mit der Angabe der Höhenlinien wie auf unserer Skizze ist auch die Art, wie der Weg diese Linien schneidet, leicht zu erkennen. Wenn dein Offizier dir den Befehl gibt, eine Batterie an Punkt *X* auffahren zu lassen, so wirst du aus den Höhenlinien auf der Karte feststellen, daß diese Sache sich ohne Schwierigkeit ausführen läßt, da die Steigung nur 10 cm auf 1 m beträgt, und zwar auf einer Entfernung von 650 m ungefähr."

Unsere beiden Freunde sahen nun neben einer Sandgrube einen Haufen Sand, den die Kärrner dort aufgehäuft hatten. Der kleine Jean versuchte mit einem kurzen Stock die Höhenlinien an diesem Haufen zu ziehen; aber er erreichte damit nur, daß die Linien bald stiegen, bald fielen.

Da nahm Mr. Majorin einen 2 m langen Stab und befestigte daran 10 cm vom unteren Ende entfernt rechtwinklig einen Stock mit einem Bindfaden. Nachdem er dann den Haufen etwas gerundet

hatte, zeigte er dem kleinen Jean die Stelle, wo der wagerechte Stab die Höhe von 10 cm an dem Sandhaufen angab und ließ ihn nun den Maßstab senkrecht um den Haufen bewegen, so daß die Höhenlinie von 10 cm ringsum bezeichnet wurde. Nun wurde die Höhenlinie von 20 cm bestimmt und so weiter bis zum Gipfel, s. Fig. 2.

So begriff der kleine Jean schnell, wie man Höhenlinien auf einem mehr oder minder ansteigenden Boden herstellt. Aber da man mit einem Maßstab von 100 m Länge nicht rings um den Montmartre gehen kann und auch am Fuß dieses Hügels keine ebene Fläche findet, so erklärte Mr. Majorin dem kleinen Jean, wie man dasselbe Resultat mit einem Kanalwege findet und versprach, ihm den Gebrauch dieses Werkzeugs bald zu zeigen.



Diese Arbeit von Lehrer und Schüler hatte einen Mann, der mit einem kleinen Kinde vorüberging, aufmerksam gemacht. Beide blieben stehen und betrachteten aus der Ferne mit offenem Munde, wie dieser Städter mit seinem Schüler genaue wagerechte Linien um den Sandhaufen zog. Der Bauer trat heran, betrachtete alles, und da Mr. Majorin seine verwirrte Haltung bemerkte, sagte er einfach: „Mein Lieber, Sie sind überrascht, was wir hier tun. Ich lehre dieses Kind die Erhöhungen des Bodens messen. Wenn Ihnen der Sandhaufen gehört — seien Sie unbesorgt, wir nehmen nichts davon."

„Entschuldigen Sie, mein Herr. Ich weiß schon, daß Sie nichts Schlimmes im Sinne haben."

Und der Bauer ging wiederholt um den Sandhaufen, die Hände auf dem Rücken.

„Schnell," sagte Mr. Majorin, „erkläre dem Herrn, was wir getan haben."

Das tat der kleine Jean. Der Bauer sagte:

„Sehr gut! Heute lehrt man die Kinder gute Sachen; zu meiner Zeit war's anders. Wir lernten gar nichts. Aber diese Kinder — Entschuldigen Sie, daß wir Sie gestört haben."

Als der Bauer nun mit seinem Kinde fortgegangen war, sagte Mr. Majorin zum kleinen Jean das folgende:

„Als dieser Bauer so alt war wie sein Enkel, da würde sein Großvater jemand, der wie wir an einem Sandhaufen etwas mißt, mit Mißtrauen betrachtet haben, und das Kind hätte mit Steinen nach uns geworfen. Denn die Unwissenheit auf dem Lande und in der Nähe der großen Städte war damals so groß, daß das Volk seine

Augenblick des Lebens, seiner Freude wie seinem Troste, gerecht zu werden scheint, in Wirklichkeit jedoch einen der tückischsten Feinde darstellt, der sein langsam wirkendes Gift dem Körper einverleibt. Sie beide sind Feinde der Gesundheit, dauernder Kampf gilt bis zur Vernichtung. Denn während die mangelnde Erkenntnis von der Beschaffenheit der organischen Welt und insbesondere des menschlichen Organismus, von den durch die Naturgesetze bedingten Lebensäußerungen und Lebensfunktionen jedes vernunftgemäße Handeln in gesundheitlicher Richtung ausschließt, raubt der irregeleitete Genußtrieb des Menschen Überlegung und Einsicht und führt zu einer Verschleuderung von kaum je ersetzbaren Gütern und Kapitalien. Das sind die beiden Irrwege, die die Menschheit gegangen, und hier Halt zu gebieten, ist die Aufgabe und Mission unserer Zeit. Und warum? Weil wir einmal in einem Zeitalter stehen, welches das Einsetzen der Kraft eines jeden bis aufs höchste beansprucht, will er seiner Stellung in der Gesellschaft, seiner Pflicht im Kreise der Seinen nachkommen, und weil wir weiterhin dank der fortschreitenden Erkenntnis durch Wissen und Forschen in den Besitz von Geistesgütern gelangt sind, die uns die Wege zur Erhaltung der Gesundheit, zur Abwehr der Krankheit weisen, weil wir Bauart und Physiologie unseres Körpers kennen gelernt, weil wir den Gesetzen der Anpassung und der Beziehungen zwischen Mensch und Außenwelt nähergetreten sind, kurzum der Bedeutung und Entwicklung der Funktionen der organischen Wesen auf dem Wege des gesetzmäßigen Wechselspiels von Ursache und Wirkung zu erfassen in den Stand gesetzt werden. Hierfür notwendig war die Entwicklung der biologischen Wissenschaft, das ist die Lehre vom Leben, wie nicht minder der soziologischen, das ist die Stellung des Menschen innerhalb der Gesellschaft und ihre Beeinflussung durch das soziale Milieu. Die beiden, Stellung in der Natur und Stellung in der Gesellschaft, sind die Feen, die an der Wiege der Erdgeborenen zu Häupten stehen, an uns liegt es, sie zu Schutzgöttinnen oder aber zu Medusen zu machen."

G.

RUNDSCHAU

HUMANISMUS

Was ist der Mensch? Diese Frage heißt deshalb heute: was bist du? Nicht der Heilige der Kirche, nicht der Grieche oder Römer, nicht der Waldmensch oder Naturmensch kann dir diese Frage beantworten, die Antwort kannst du nur dir selber finden. Sie alle mögen dir helfen, dich selbst zu verstehen, dein Menschenwesen zu begreifen, das Leben, das dir gehört, kannst du ganz allein verstehen, die Aufgabe, die das Leben dir stellt, kannst du ganz allein lösen. – Mensch sein heißt denken, selbst denken, nicht andere für sich denken lassen, Wahrheit sich bilden, nicht Wahrheiten von anderen entlehnen. Es heißt schaffen und wirken, zu Tat und Leben machen, was als Gedanke und Empfindung hervordringen will ans Licht, daß jede Wahrheit, die wir uns erringen, uns auch durchleuchte und heilige, jede Liebe, die wir in uns gefühlt, uns auch durchglühe und gestalte nach ihrem Bilde. Bei dieser Arbeit der Menschenbildung, der eigenen Bildung erscheinen wohl alle Götter und Helden. Aber deine Götter und Helden dürfen sie nicht werden, wenn du ihnen nicht frei gegenübertreten magst, um sie dir und deinem Leben einzuverleiben. Da steht auch der Gott der Kirche, der Dreieinige des alten Glaubens, der Eine, der Vater der Menschen, des neuen Glaubens. Aber deinen Gott darfst du ihn nur nennen, wenn du in deiner Seelentiefe seine Lebenskräfte wahrnimmst. Das ist der Mensch, auf den der alte Humanismus prophetisch hingewiesen, der durch alle Hemmungen der Zeit, durch alle Wirrnisse des staatlichen und kirchlichen Lebens sich er-

halten, daß wir ihm in uns und unserer Zeit eine Reformation, eine Auferstehung bereiten.

Albert Kalthoff, s. Das Zeitalter der Reformation. Nachgelassene Predigten mit Vorwort von Friedr. Steudel. Jena 1907, Eugen Diederichs.

* * *

Alle Anzeichen deuten darauf hin, daß unser Lehrerideal in einer gewaltigen Umwandlung begriffen ist. Der Lehrer, der sich darauf beschränkt, in fest normierten Zeiten seinen Schülern Wissensstoffe zu übermitteln und ihre Verarbeitung zu lehren, ist nur ein armseliger Kärrner, ein Schultagelöhner. Wir beginnen zu begreifen, daß man sein Geschäft in Griechenland Sklaven überließ. Der Begriff des Lehrers deckt sich auch keineswegs mit dem des Gelehrten. So ideal und so gut gemeint Paulsens Darmstädter Rede war, so hatten die deutschen Oberlehrer doch vollauf Recht, daß sie in Eisenach nachdrücklich gegen sie Einspruch erhoben und betonten, daß des Lehrers Tagewerk eine lebendige Kunst auf gelehrter Grundlage sei. Paulsens Oberlehrer ist ein Abstraktum geradeso gut wie der Schüler der alten Zeit. Uns ist heute der vollkommenere Lehrer derjenige, der nicht nur seine Schüler unterrichtet, sondern der mit ihnen lebt, der mit ihnen sich freut und betrübt, der auch Anteil hat an ihrem Erholungsleben, der mit ihnen spielt, schwimmt und wandert, der mit ihnen musiziert, Theater spielt oder auch einmal außerhalb der Schulzeit ein gutes Buch mit ihnen liest, das nicht im Kanon enthalten ist. Die lebendige Anteilnahme des Lehrers an dem Erholungsleben der Schüler wird rückwirkende Kraft auf die Gestaltnng des Unterrichts haben. Mit Recht wird gefordert, daß der Ton auf unseren Schulen ein freier und ungezwungener werden müsse, daß sich das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler mehr auf Vertrauen statt auf Furcht gründen müsse. Der Grundsatz, daß ein Lehrer sich seine Schüler nicht dumm und schlecht genug vorstellen könne, war früher unentbehrliches Requisit aller Lehrerbildung. Er geht in seinem zweiten Teile zurück auf die pseudochristliche Lehre von der eingeborenen Verderbtheit der menschlichen Natur, aber er ist glücklicherweise heute nicht mehr der pädagogischen Weisheit letzter Schluß. Angst ist das roheste und gemeinste Erziehungsmittel. Die Behauptung scheint mir nicht zu kühn, daß wie der Direktor unter den Lehrern, so der Lehrer unter den Schülern sich immer nur als den primus inter pares geben sollte. Die Mauer, die bei uns Autorität und Subordination zwischen Schulbank und Katheder aufgerichtet haben, ist oft tatsächlich so groß, daß man sich künstlich auf die Zehenspitzen erheben muß, um hinübersehen zu können; und was man dann glücklich sieht, sind Hirne, nichts als Hirne. Der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler muß kameradschaftlicher werden. Auch die Stimme des Herzens muß sich in ihnen hören lassen. Früher konnte man sich den Lehrer, ganz besonders den Direktor nicht ohne schwarzen Rock denken. Ich habe mit meinen Schülern geschwommen, habe sogar draußen in freier Natur Luftbäder mit ihnen genommen und habe gefunden, daß die Würde wirklich nicht im Rock steckt.

Dr. E. Neuendorf, s. Moderne pädagogische Strömungen und einige ihrer Wurzeln im geistigen Leben der Zeit. Haspe 1907. Gedruckt bei Harke & Hemmer.

SELBSTBETÄTIGUNG

Merkwürdig zu verfolgen ist, wie in den höchsten erzieherischen Fragen eine überraschende Übereinstimmung sich Bahn bricht. Nach charaktermäßiger Einheit und Einheitlichkeit drängt der Ruf, von welcher Seite ernster Lebensauffassung er erklingen mag.

„Schaffet Einheit zwischen Schönheit und Leben", ruft Albert Dresdner in seinem Werke: Der „Weg der Kunst". Verlegt diese Einheitlichkeit der Bildung in die Erziehung des Charakters, mahnt

Dr. Foerster in seiner „Jugendlehre“. Suchet euer letztes Ziel in dem sittlichen Menschentum, verlangt Lay in seiner experimentellen Didaktik. Gebet der Jugend, fordert die gedankenkühne Ellen Key, eine nach Verwirklichung drängende einheitliche Lebensanschauung. Beurteilet, lehrt Graf H. von Kayserling in seinem Werke „Das Gefüge der Welt“, den Menschen nach seinem persönlichen Wirken, seiner Tat. Noch schwunghafter drückt sich Chamberlain aus, wenn er die Verinnerlichung des Reiches Gottes auf Erden als höchstes Ziel der Menschen preist, am prägnantesten Altmeister Kant, der allem Ringen und Tun die Menschenwürde als höchstes Ziel setzt. Ich finde mich im Einklang mit diesen Größen, wenn ich der Jugend jede Möglichkeit zu verschaffen suche, aus freier innerer Gestaltung zum Menschen zu erwachsen. Unzählige Aussprüche anderer sind vom gleichen Geiste getragen. Sie suchen die Einheitlichkeit nicht in der Einförmigkeit, sondern in einem hohen Grade der Selbsttätigkeit.

Prof. Dr. J. G. Hagemann. Grundlinien eines Reformplans der Volkserziehung. St. Gallen 1908. Fehrsche Buchhandlung.

* * *

Mehr denn je tun uns Männer not, die gelernt haben, ihre Kräfte zu gebrauchen, und die imstande sind, selbständig zu handeln. Die Erziehung zur Selbständigkeit ist aber nicht durch Anhäufung von Wissen, sondern nur dadurch zu erzielen, daß wir von der untersten Stufe an die Schüler zur richtigen Arbeitsweise erziehen und ihnen auf allen Stufen des Unterrichts Gelegenheit geben, durch möglichst ausgedehnte Selbstbetägigung Schaffensfreude und Zutrauen zur eigenen Kraft zu gewinnen.

Prof. Dr. Wetekamp, s. Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht... Leipzig 1908. B. G. Teubner.

STIMMEN DES TAGES

I.

Was unser Vaterland zur Zeit am nötigsten hat, das ist nicht sowohl mehr Sozialismus im äußeren Sinne des Wortes, in den Einrichtungen, sondern mehr Sozialismus — daß ich so sage — des Herzens, des Verkehrs von Mensch zu Mensch, des Gemeinsinns und einer freien und erwärmenden Humanität. Davon haben nach meiner Lebenserfahrung die unteren Stände bei uns mehr als die oberen. Könnten wir den bösen Kastendünkel und die Ungerechtigkeiten des Klassenbewußtseins brechen, und kämen wir im Verkehr des Tages mit wahrhaft brüderlicher Gesinnung einander entgegen, so würden wir die stärkste Quelle verstopfen, aus der der Unwille und der Haß gegen das Bestehende fließt.“

Adolf Harnack auf dem letzten evangel.-sozialen Kongreß in Dessau.

II.

Wir sehen ein doppeltes Lebensideal um die Seele des Menschen ringen. Das eine ist religiös bestimmt und transzendent. „Wir haben hier keine bleibende Stadt, sondern die zukünftige suchen wir“, das ist seine Devise. Das andere ist immanent, beschränkt sich auf das Diesseits und huldigt einem begeisterten Kulturenthusiasmus. Zwischen den Trägern der verschiedenen Ideale gibt es anscheinend keinen Ausgleich, sondern nur ein Siegen oder Unterliegen, ein Gewinnen oder einen Abfall. Kein Stand leidet unter diesem Gegensatze stärker als der Lehrerstand. Alle anderen Berufe können sich auf die eine oder die andere Seite stellen, der Lehrerstand aber soll für beide Ideale vorbereiten. Einerseits soll er seine Schüler für die diesseitige Welt vorbilden, er soll sie zu tüchtigen Bürgern unserer Gesellschaft und zu freudigen Mitarbeitern an dem Aufbau der Kultur machen, andererseits soll er die Erde als ein Jammertal schildern und das Erdenleben als eine Vorbereitung für die Ewigkeit betrachten

lehren. Dabei ist es auffällig, daß gerade bei der Religion, die sich wie ein Friedensbalsam in die Herzen der Menschen senken will, die Ansichten nicht nur am weitesten auseinandergehen. sondern sich auch mit leidenschaftlicher Schärfe gegeneinander richten. Doch wird es uns nicht wundernehmen, wenn wir bedenken: Die Religion ist entweder Königin oder nichts, entweder ist sie das heiligste, was der Mensch hat, oder sie ist eine leere Illusion, eine Täuschung, vielleicht eine fromme Dichtung. – Wollen wir nur den Ausgleich aufschieben, bis der Kampf zwischen Glauben und Unglauben ausgekämpft ist, alsdann würden wir denselben in diesem Äon überhaupt nicht erwarten dürfen; denn Goethe hat recht, daß die ganze Weltgeschichte im letzten Grunde ein Kampf des Glaubens mit dem Unglauben ist, ein Schwanken zwischen der Transzendenz und der Immanenz der Lebensführung.

Dr. A. Richter, Religionsunterricht oder nicht (Reichsbote 25. 7. 08).

III.

Das ist die Frage: Ist es nicht Pflicht aller aufrechten Menschen, dem Kirchen- und Dogmenzwang, von dem wir noch jenen Rest in unseren Amts- und Schulverhältnissen haben, mit mehr Entschiedenheit entgegenzutreten, als es tatsächlich geschieht? Ist er ungefährlich, unschädlich? Gewiß nicht; die Verbitterung der Massen gegen den Staat, wie wir sie in Deutschland kennen, hängt zum großen Teil ohne Zweifel mit dem Landeskirchenzwang zusammen, heute so gut wie 1848; er wird namentlich im Gebiet der Schule ihnen fühlbar. Und die Verstimmung der Jugend gegen die Schule, die höhere vor allem, wie wir sie im Haeckel- und Nietzsche-Fieber sich ausbreiten sahen, hat ebenfalls hier wenigstens eine ihrer Ursachen. Und was ist die Ursache, daß diese schädlichen Überlebsel aus der Zeit der Reaktion nicht verschwinden wollen? Die Antwort wird nicht zweifelhaft sein: es ist die Gleichgültigkeit, die Bequemlichkeit, die Anpassungssucht, die Unmännlichkeit, die Feigheit der Kreise, die von dem Kirchenzwang betroffen werden. Sie fühlen ihn gelegentlich ein wenig unbequem; aber sie schicken sich in ihn, weil sie sich entwöhnt haben, die Dinge überhaupt ernst zu nehmen. Hätten diese Kreise ein empfindlicheres Gewissen, nähmen sie es mit der Pflicht der Wahrhaftigkeit ernster, fühlten sie die persönliche Verantwortlichkeit stärker, so würden allerlei Zumutungen, wie sie offen oder stillschweigend an sie gestellt werden, Zumutungen zu Leistungen und zu Unterlassungen, entschiedener und allgemeiner zurückgewiesen werden. Und die Folge würde sein, daß vor ernsthaftem Widerstand die Zumutungen zurückweichen würden. Obsequiosität ist die Mutter aller Tyrannei, im großen wie im kleinen. Das hat die englische Nation groß gemacht, daß der Geist der Obsequiosität in ihr nicht gediehen ist; der furchtbare Ernst und der furchtbare Bekenner- und Kampfmut der Puritaner, das ist die Wurzel der Kraft auch noch des heutigen Englands. Wir sind durch die entnervende Lehre zuerst vom „passiven Widerstand“ als dem höchstens Zulässigen, dann durch die lange Schule des Absolutismus um den männlichen Willen zum Widerstand gegen Dinge, die das Gewissen beschweren, gebracht worden.

Friedrich Paulsen, Wahrhaftigkeit und Amtspflicht in der Schule. (Der Tag, Berlin 12. 7. 08).

IV.

Die Definitionen der Philosophie gehen heute noch weit auseinander. Aber in einem sind alle einig: Die Philosophie hat daran mitzuwirken, daß die Kultur der ganzen Menschheit zur einheitlichen Selbsterfassung und Selbstgestaltung gelangt. Das ist der letzte Sinn der ganzen weltumgestaltenden philosophischen Denktätigkeit: ein Bewußtsein zu erzeugen von der Einheit und vernünftigen Gemeinsamkeit menschlichen We-

sens. Denn sonst ist der verheerende Kampf aller gegen alle unter den entfesselten geistigen Kräften unvermeidlich. Eine solche Einheitsphilosophie ist aber zugleich das berufene Bindeglied zwischen den Einzelwissenschaften und dem Leben. Durch die philosophische Kritik der Einzelwissenschaften hindurch führt der Weg zur Weltanschauung und Lebensauffassung. Wer über den Sinn des Wirklichen nachdenkt, der erlebt dieses Wirkliche auch. So entsteht ein enges Verhältnis der Philosophie zum Leben. Sie schafft Werte, die im wirksamsten Zusammenhang mit dem Leben stehen. Das ist die philosophische Signatur unserer Zeit.

Dr. R. Herbert (Bonn) in dem Berichte über den III. Internationalen Kongreß für Philosophie (s. Beilage der Münchener Neuesten Nachrichten vom 3. Sept. 1908).

V.

Die Mindener Regierung hat an die Kreisschulinspektoren ihres Bezirks eine Verfügung erlassen, die mit den folgenden Sätzen beginnt: „Es ist von vielen Seiten bemerkt worden, daß die Kinder der Volksschulen bei ihrer Entlassung aus der Schule nur einen verhältnismäßig geringen Schatz von Sprüchen aus der heiligen Schrift und einen noch geringeren von Sinnsprüchen aus der vaterländischen Literatur fest und sicher innehaben. Wir bestimmen daher für die evangelischen Schulen, daß täglich nach dem Morgengebet ein Wochenspruch aus dem Gedächtnisstoff für den Religionsunterricht in den evangelischen Schulen der Provinz Westfalen zur Einübung gelangt, und für sämtliche Schulen, daß jede deutsche Stunde mit der Einprägung eines Wochensinnspruchs aus dem folgenden Verzeichnis von Sinnsprüchen für den deutschen Unterricht zu beginnen hat.“ Das „Leipziger Tageblatt und Handelszeitung“ (am 5. Sept. 1908) bemerkt dazu: Wir erinnern uns einer Verfügung des Kgl. Konsistoriums der Provinz Sachsen vom 17. Dez. 1900, die dem religiösen Gedächtnisstoff gilt, der als „Normalstoff“ bezeichnet wird. Er besteht in 170 Bibelsprüchen, nämlich 22 zur biblischen Geschichte, 6 Psalmen und Psalmabschnitten und 142 Sprüchen zur Erklärung von Luthers Katechismus; dazu kommen 20 bestimmt aufgeführte Kirchenlieder. Aus dieser Verfügung spricht unserer Ansicht nach eine Überschätzung des Gedächtniswissens.

Emerson hat gesagt: „Nationale Ignoranz bedeutet nationale Schwäche“ und dieses Wort wird gewiß schon in den nächsten Jahrzehnten seine Wahrheit erweisen. Die Schulen liefern das geistige Rüstzeug für den Zukunftskampf, der vermutlich mehr durch Kaufleute als durch Soldaten ausgefochten werden wird. Die Beziehungen zwischen Industrie und Intelligenz liegen sehr nahe; das findet seine volle Bestätigung in einer Betrachtung der gegenwärtigen Volkswirtschaft des deutschen Reiches. Deutschland muß entweder Waren, Geld oder Menschen exportieren und das Reich ist, unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, eine große kaufmännische Unternehmung. Jedes kaufmännische Unternehmen aber gliedert sich im wesentlichen in drei Prozesse: die Gewinnung der Rohprodukte, die Veredelung zu Ganzfabrikaten und den Vertrieb. Der zweite und dritte Teil dieser wirtschaftlichen Aufgabe setzt die Intelligenz der Masse voraus. Veredelung und Betrieb ist ohne wohlgeschulte Geisteskräfte nicht möglich. Deutschlands wirtschaftliche Basis ist die Intelligenz der Nation und daher darf in den Schulen der heranwachsende Intellekt nicht mit unnützem Ballast beschwert werden, zumal nicht, wenn die Ausbildung des Intellekts so schon nur bis an die Grenze der modernen Mindestforderungen geht, wie das leider noch in gar zu vielen überfüllten Schulen, besonders des platten Landes, der Fall ist.

VI.

Im vorigen Jahre erregte in der Welt der Schulfreunde nicht geringes Aufsehen

die offenherzige Kritik, die der damalige Leiter des Düsseldorfer Fortbildungsschulwesens Dr. Kuypers an den Leistungen der dortigen Volksschulen übte. Dr. Kuypers führte in seinem Berichte wörtlich aus: Hinsichtlich der Leistungen der Schüler können wir uns wiederum dem allgemeinen Urteil nur anschließen, daß die Fortbildungsschule vieles nachzuholen hat, was eigentlich Aufgabe der Volksschule ist. Rund ein Drittel der Schulentlassenen erreicht schon äußerlich das Schulziel nicht; diese Schüler müssen in der Fortbildungsschule zum erstenmal Dinge lernen, namentlich im Rechnen und in der Raumlehre, in deren Anwendung sie schon hinreichende Übung besitzen sollten. Aber auch bei den übrigen Schülern wird sehr häufig sowohl das Wissen als vor allem das formale Können, nämlich eine ausreichende Selbständigkeit, Urteilsfähigkeit und Sprachsicherheit vermißt, welche als allgemeine Bildung vorausgesetzt werden müssen, wenn die Fortbildungsschule ihrer eigentlichen Aufgabe, der beruflichen Ausbildung des Gewerbestandes in dem ihr als allgemeiner Pflichtschule zustehenden Umfange gerecht werden soll."

Der Lehrerschaft sind das keine Geheimnisse. Eine ihrer schlimmsten Sorgen ist der ungeheure Zwiespalt zwischen Schul*arbeit* und Schul*erfolg*.

Bände redet das kurze vom preußischen Landesgewerbeamt 1905 veröffentlichte Resümee einer Stichprobenuntersuchung, die durch den preußischen Handelsminister im Jahre 1904 in einer Reihe von städtischen Fortbildungsschulen betr. die Vorbildung der Fortbildungsschüler veranlaßt worden war. Es wurden über 4000 Prüfungsarbeiten im Deutschen und im Rechnen angefertigt, und zwar Aufgaben leichterer Art: ein Brief und vier kleine Rechenexempel. 33 Proz. der Briefarbeit waren direkt ungenügend; 14 Proz. der Schüler löste keine einzige Rechenaufgabe, nur 33 Proz. drei von den vier Exempeln. Eine ähnliche Umfrage 1905 im ganzen Reiche ergab, daß 32 Proz. der Schüler Ungenügendes geleistet haben.

* * *

— Es muß zugegeben werden, daß man in der Tat hier vor dem verhängnisvollen Zirkel steht, nämlich: daß man Bildung braucht, um in Besitz zu gelangen, und daß man Besitz nötig hat, um diese Bildung zu ermöglichen. — Diesen Zirkel zu durchbrechen, das ist die Aufgabe der Vermittlung, welche von seiten des Staates und des begüterten Teils der Gesellschaft zu lösen ist. Sie wird gelöst, wenn Staat und Gesellschaft wetteifern in der Fürsorge für die Volksschule. Würde man auch diese Fürsorge den besitzlosen Volksklassen versagen, so würde man sie und den Staat selbst einem unaufhaltsamen Schicksale überlassen, dann hätten diejenigen recht, welche behaupten, daß man mit ihnen bloß ein Spiel mit Worten treibe, daß man ihnen von der Wirkung einer Bildung rede, deren Erreichung ihnen die Armut unmöglich mache. Allenthalben ausreichende Bildungsgelegenheit zu schaffen, vollkommene Unentgeltlichkeit allerorts zu gewähren, ist daher die Pflicht des Staates (und der begüterten Gesellschaft). Die Volksschule muß erlöst werden vom Banne der Armut, sie muß reich mit Mitteln ausgestattet werden, und zwar desto reicher, je ärmer die Volksklasse ist, welche sie besucht. Die Dotation für die Volksschule muß das Kapital bilden, welches als Erbschaft für die Jugend der besitzlosen Klassen von den Besitzenden zu hinterlegen ist.

Von einem katholischen Geistlichen (s. Augsburger Abendzeitung 6. Sept. 1908).

Die Abbildungen S. 324f. sind mit Genehmigung des Verlags J. Weber in Leipzig dem Buche: Körperpflege durch Wasser, Luft und Sport von J. Marcuse, entnommen.



WIE TRAGEN GESANGUNTERRICHT UND VOLKSSCHÜLERKONZERT ZUR FÖRDERUNG DER MUSIKALISCHEN KULTUR BEI?

VON A. PENKERT-HAMBURG

I.

Die bedeutsamsten Erscheinungen auf dem Gebiete der musikalischen Kultur sind zweifellos der letzte musikpädagogische Kongreß zu Berlin im Jahre 1906 und der dritte Kunsterziehungstag zu Hamburg im vorhergehenden Jahre. Sie sind das insbesondere, als sie von relativ großen Kreisen innerlich Interessierter ins Leben gerufen wurden und auf noch größere Kreise gewirkt haben müssen. Während die Redner des musikpädagogischen Kongresses es sich zur Aufgabe gemacht hatten, die kulturelle Bedeutung der Musik in der Vergangenheit und Gegenwart darzulegen, führten die Ausführungen des Kunsterziehungstages mehr hinein in die praktische Arbeit der Kunsterziehung auf dem Gebiet des Gesang- und Musikunterrichts und der Schülerkonzerte. Der Kunsterziehungstag bot aber außerdem durch die Ausführungen Prof. Dessoirs über „Das musikalische Genießen" eine sichere Grundlage für die rechte Art Musik zu hören und damit die Wegrichtungen für die Arbeit des Musikpädagogen, die Schüler zu dieser rechten Art, Musik zu hören, zu erziehen.

In Berlin fielen die beglückenden Worte, die Musik sei ein Bestandteil der objektiven Kultur wie die Sprache, das Recht und die Errungenschaften der Technik. Zwar deckten sich Kulturhöhe und Entwicklungshöhe auf dem Gebiete der Musik nicht überall, es kämen ebensowohl unter den wilden Völkern die Ansätze einer starken musikalischen Befähigung vor als man innerhalb der Kulturvölker immer noch auf ausgeprägt unmusikalische Menschen stieße, aber deutlich würde die erstgenannte Erscheinung mehr als interessante Ausnahme, die letztgenannte als bedauernswertes Manko empfunden. Ist aber die Musik ein allgemeiner Kulturfaktor, so ist sie auch ein allgemeiner Bildungsfaktor, und es ist Sache der Musikpädagogik, ihr als Bildungsfach ein Bildungsideal aufzustellen.

Die Vertreter der Kunsterziehung haben es sich zur Aufgabe gemacht, die in Betracht kommenden Fächer des Schulunterrichtes aus dem Geiste der Kunst heraus anzuschauen und soweit nötig reformatorisch einzugreifen. So wäre es Aufgabe der Kunsterziehung auf dem Gebiete der Musik, dem Gesangunterricht die Ziele zu setzen aus dem Geiste der Musik heraus. In allen nun

folgenden Ausführungen ist nicht nur an den Gesangunterricht zu denken, sondern auch an alle musikalischen Veranstaltungen, die außerdem von der Schule eingerichtet werden, wie Elternabende und Schülerkonzerte. Es darf der Schule nicht genügen, die Kinder auf irgendeine Weise bekannt zu machen mit einer Reihe von Volksliedern und Chorälen; diese sind nur als zwei besondere Formen, in denen die musikalisch erregte Seele sich aussprechen kann, zu betrachten, und die Schule muß anstreben, auch die übrigen Formen, die die Gebilde der musikalischen Phantasie annehmen, dem Kinde näherzubringen. Besteht, wie Lazarus in seiner Monographie über „Bildung und Wissenschaft" schreibt, der Charakter der gebildeten Intelligenz darin, daß sie vor allem die leitenden Gedanken, die allgemeinen Gesetze, die Prinzipien und Kategorien in bewußter Weise innehat, so muß auch der musikalisch Gebildete vor allem die leitenden Gedanken der Musikwerke innehaben, die allgemeine Art musikalischer Struktur und Denkweise kennen und beobachten können, wie musikalische Gedanken, also Motive und Themen, auswachsen. Daß diese formale Gestalt des Bildungsideals auf dem Gebiet der Musik in der Jugend und in der Schule nur zum geringeren Teile in der Praxis verwirklicht werden kann, bedarf kaum der Erwähnung. Für die gesamte Bildung und so auch für die musikalische Bildung aber ist es wichtig, sich auf richtigem Wege zu wissen. Wie weit der einzelne kommt, ist Sache persönlicher Beanlagung, der Ausbildungszeit und mancher anderen äußeren Umstände. Auch material muß das Bildungsideal zunächst nach dem bestimmt werden, was die Kunst an wertvollen Schätzen überhaupt bietet. Weshalb soll der Geschichtsunterricht allein als Ziel sich setzen dürfen, das Verständnis für die Gegenwart anzustreben! Und hat er es sich nicht auch erst mühsam erkämpfen müssen? Weiß nicht mancher aus seiner Schulzeit, daß der Unterricht Halt machte mit den Jahren 1813–15? Nimmt nicht jetzt schon der Literaturunterricht das Recht in Anspruch, aus der Zeit nach Goethes Tod Dichtungen vorzuführen und in die Lesebücher und für die Schule bestimmte Gedichtsammlungen Dichtungen von gegenwärtig noch lebenden und heimatlichen Dichtern aufzunehmen? Auch in die Schule sollten, soweit sie den Kindern verständlich und ausführbar sind, Lieder aus jetziger Zeit einziehen, und im Anschluß an den Gesangunterricht sollten die Kinder Musikwerke hören von zeitgenössischen Größen. Daß es nicht genügt, den Kindern einfach solche Tonsätze einmal vorzuführen, ist selbstverständlich; aus der Vergangenheit müssen unsere großen Klassiker, die erst die heutige Entwicklungsstufe der Musik ermöglichten, auch den Kindern vorweg bekannt werden in Veranstaltungen, die sich an den Gesangunterricht, der in der Schule erteilt wird, anschließen. Hatten die vorstehenden Ausführungen über die Ausgestaltung eines Bildungsideals den Schüler vorwiegend als Hörer zum Gegenstand, so ist auf der andern Seite als ideale Forderung hinzustellen, daß der Schüler auch als Sänger – das Spielen eines Instrumentes als obligatorisches

oder fakultatives Fach des allgemeinen Unterrichts ist wohl kaum je im Ernste erwogen — den Liedern gegenüber die Kennzeichen einer soliden Bildung verrät: er muß am Ende der Schulzeit die Tonschrift gewandt und sicher auffassen und tonschön wiedergeben gelernt haben möglichst ohne Hilfe des Lehrers.

Messen wir an diesen idealen Forderungen, die ein musikalisch befähigtes und gebildetes Kind erfüllen sollte, die tatsächlichen Leistungen unserer Schule! Ein solcher Vergleich wird immer trüb stimmen. Leiden nicht aber immer und überall die Strebenden, die sich hohe Ziele steckten, am meisten? Und ist nicht der Schmerz über die eigene Unzulänglichkeit die Quelle größerer Kraft und die geradezu notwendige Vorstufe bedeutenderer Höhe? Zudem geht es auf dem Gebiete der Musik den Freunden der Kunsterziehung wie auch an andern Orten. Mißt man das Verhalten der Erwachsenen den Kunstwerken gegenüber an den Ansprüchen, die eine solide, künstlerische Geschmacksbildung stellen muß, so fällt das Ergebnis bei den Erwachsenen relativ nicht viel günstiger aus als beim Kinde. Die Gedanken, die die Freunde der Kunsterziehung bewegen, sind nicht einzig und allein pädagogischer und methodischer Natur; sie treffen Kulturfragen, die beide angehen, den Erwachsenen und das Kind. Man möchte das Volk auf einer andern Geschmackshöhe und Denkart der Kunst gegenüber sehen. Die Zeiten der Kunsterziehung sind nicht nur Zeiten der Schulreformen in den sog. technischen Fächern und dem Literaturunterricht, sondern zugleich die Zeiten der Volkskonzerte, Volksunterhaltungsabende, aller „populären" Unternehmungen.

Wie steht es mit dem Musikverständnis im allgemeinen und insbesondere mit dem Verständnis für die Gegenwart! Zwar werden ja immer die Führer, die Neuerer dem Volke voran sein, und so erscheint es einem, als ob in beengender Schnelligkeit die einzelnen Kunstheroen aufeinander folgen. Noch ist uns nicht Brahms, nicht Wagner vertraut, so erregen uns schon Wolfs Kompositionen und die gewaltigen Tonsätze eines Richard Strauß bis ins Innerste. Lamprecht schreibt in dem 1. Ergänzungsband seiner „Deutschen Geschichte", die Klassiker und Romantiker lebten mit uns, seien jedermann vertraut, während Liszt, Wagners spätere Werke, Cornelius, Strauß, Wolf, Bruckner und Brahms viele nicht verständen, ihre Musik sei ihnen zu neu. Aber wird denn Beethoven verstanden? „Noch haben wir uns Beethoven nicht ganz erworben, und schon stehen wir in Gefahr, ihn zu verlieren." „Daß unserer Zeit mit ihrer sich, wie es scheint, noch fortwährend steigernden Sucht oberflächlichen Musiktreibens tiefere theoretische Kenntnis not tut, wird kein Einsichtiger und Ehrlicher bestreiten wollen," so schreibt Willibald Nagel in seinem schönen Werk über „Beethoven und seine Klaviersonaten". Es genügt den meisten, sich durch die ernstesten und erhabensten Tonsätze in irgendeine angeregte Stimmung versetzen zu lassen, in der sie bestenfalls sich noch freuen über den Wohlklang der Töne im großen und ganzen, im übrigen aber genug getan zu haben meinen, soweit

sie überhaupt glauben, daß beim Hören ernst zu nehmender Musik etwas zu tun sei. Von Grundgedanken, die den Komponisten bewegten und ihn immer wieder in dieselbe tiefe Erregtheit zu versetzen imstande waren, solange er an seinem Werke arbeitete, von den mächtigen Gedankenbauten, die er errichtet aus jenen Urgedanken, den Themen, davon haben sie keine Ahnung, meinen auch, derlei „technische“ Sachen gingen sie nichts an! Neben ihnen ist eine andere Gruppe von Hörern häufig stark vertreten, die auch meint, die Musik habe einzig und allein mit dem Gefühl zu tun; nur daß sie doch etwas Arbeit leisten zu müssen meinen. Sie glauben allen Ansprüchen an einen musikverständigen Hörer zu genügen, wenn sie durch die Musik Gefühle und Stimmungen in sich erregen lassen und nachher gewissenhaft darüber Bescheid geben, welche Gefühle und Stimmungen die Musik in ihnen hervorgerufen hat, vielleicht unter selbstgefälliger Betonung der unaussprechlichen Wucht, mit der diese in ihnen aufkamen. Noch umfangreicher ist die Arbeit, durch welche eine dritte Gruppe einerseits zu dokumentieren glaubt, wie empfänglich sie für Musik sind und anderseits, wie ernst sie es mit dieser Kunst nehmen: sie besteht aus den Hörern, denen beim Anhören von Musiksätzen die heitersten, resp. düstersten Bilder in der Seele aufsteigen und die sich nicht genug tun können, diese auszumalen, jedenfalls, weil sie urteilen: je genauer und farbenprächtiger meine Bilder, desto musikalischer muß ich selbst sein. Und sind es nicht Bilder, so gehen sie Lieblingsgedanken oder -philosophemen nach und betrachten die Musik als vorzügliches Mittel, diese zu befördern. Und weilen alle diese nicht mit ihren Gedanken außerhalb der Musik? So ehrlich und interessiert sie auch sein mögen bei ihrer Art Musik zu genießen, sie sind zu verurteilen, weil eben ihre Gedanken stets über das Klangbild der Musik hinausschweifen. Es liegt nach meiner Überzeugung alles an der Verbreitung jener andern Stellung zur Musik, bei der die Seele in ihrer ganzen Erregtheit hängt an dem Fortgang der Melodien, an den Harmonien, an den Rhythmen und an dem Ausbau der Themen. Stevenson sagt in einem Buche über Velasquez: „Wer sich für technische Fragen nicht interessiert, hat auch für Kunst keinen Sinn.“ Es ist ein außerordentlich erfreulicher Zug, daß niemand besser als der Historiker Lamprecht zu der neuen Kunst Stellung nehmen kann, weil er sie erkannt und gemessen wissen will an ihren eigenen Kriterien, an ihren Formen, ihrer Harmonik, Stimmführung und Rhythmik.

Mit besonderer Vorliebe werden heutzutage alle Künste als Ausdrucksmittel betrachtet, und mit Recht. Auch die Musik ist eine Sprache, aber eine ganz andre als die Wortsprache. Ihr Material sind die Töne, aber weder die Töne noch ihre Zusammenstellungen zu Tonfolgen, Motiven, Themen oder Melodien, haben einen feststehenden symbolischen Wert. Die 4 Buchstaben „b a c h“ bedeuten für jedermann dasselbe; in der Musik können die vier Töne durch rhythmische und harmonische Änderungen so verschiedene For-

men annehmen, daß die melodische Ähnlichkeit fast ganz überhört wird. So kommt es, daß an sich Tonfolgen keine Vorstellungen aus der uns umgebenden Welt bedeuten und wecken können. In einem Tonsatz herrschen die wenigen fest umrissenen Gebilde, die Motive oder Themen genannt werden. Aus ihnen baut der Schaffende nach Maßgabe der musikalischen Syntax Sätze; und in dem Ausbau seiner Sätze, die sich mehr oder minder streng an die Themen und Motive halten, zeigt er seine musikalische Logik. In den immer neuen Formen, die er den ursprünglichen Gedanken gibt, offenbart er die Reichhaltigkeit, die Unerschöpflichkeit seiner musikalischen Phantasie. Und erst, wenn der Hörer dasselbe Interesse nachempfinden kann an dem bunten, schönen und innerlich gerechtfertigten Wechsel und Ausbau der Themen, dann ist der rechte Konnex zwischen ihm und dem Schöpfer des Tonsatzes da, damit erst das rechte Verständnis und die gleiche Freude. Wie selbstverständlich klingt eine Äußerung über die Wirkung instrumentaler Sätze bei den Kindern: „Das Interesse läßt nach, wenn 'gespielt' wird.“ So sehr einerseits die ruhige Ehrlichkeit, die in dem Bekenntnis liegt, erfreut, so klar ist anderseits, daß eben da die rechte Stellung zu den Tonstücken den Kindern noch nicht aufgegangen war. Und solange nicht die rechte Stellung zur Musik erreicht ist, so lange gilt auch Dessoirs scharfes Wort: „Es ist eine ruchlose Lüge, daß das Beste für die Kinder gerade gut genug sei; es wird vielmehr an sie verschwendet.“ Gern mag zugegeben sein, daß ein großer Teil unseres „Besten“ ja immer dem Kinde verschlossen bleiben wird, weil ihm zu seinem Verständnis die Erfahrungen auf dem Gebiete seelischer Verzweiflung und Freudigkeit fehlen, hat das Leben doch noch nicht in alle Saiten seiner Seele den scharfen Wind geblasen, unter dem die reine Freudigkeit und die rückhaltlose Hingabefähigkeit und die selige Glaubenssicherheit der Kindheit so oft zerstieben, kennt es deshalb auch noch nicht die ganze Genugtuung, die der Schmerz findet in herben Dissonanzen, zerrissenen Melodiegängen und verzerrten Rhythmen und kann es anderseits noch nicht die Überschwenglichkeit der Freude und die ihr entquellenden überlangen Steigerungen, andauernden seligen Wiederholungen von Motiven und nicht endenwollenden Freudenrufe verstehen und mitjubeln. Abgesehen aber von diesen Tonsätzen, die Stimmungen entstammen, die dem Kinde fremd sind und deshalb zu Melodiegängen, Rhythmen und Harmoniefolgen führen, die dem Kinde ebenso fremd wie exaltiert vorkommen müssen, so wird und darf manches „Beste“, so aus Beethovens und Mozarts Symphonien, den Kindern vorgeführt werden, sobald nur die musikalischen und allgemein-menschlichen Voraussetzungen in ihnen vorhanden sind. Alle diese Ausführungen gelten sowohl für die motivisch gehaltenen Sätze, die ersten Sätze der Symphonien als auch für die lyrischen Teile. Fesseln an jenen die Themen und ihre Verarbeitung, so an diesen die lang ausgesponnenen, melodischen Linien.

Von diesem prinzipiellen Standpunkt aus, der die Pflege des gesamten

spezifisch musikalischen Gedankenkreises in erster Linie betont, gewinnen wir eine ruhige Stellung zu dem Gefühlsleben, das von jeher in der Musik eine so große Rolle gespielt hat; hat man ja doch oft genug die Musik geradezu als die Kunst des Gefühls bezeichnet und in der Darstellung des Gefühlslebens geradezu die alleinige oder doch hauptsächlichste Aufgabe der Musik gesehen. Wäre dieser Standpunkt der richtige oder der herrschende, meinte man, daß wirklich alle Musikstunden Ereignis- und Genußstunden sein sollten und das zu erreichende Ziel das Untertauchen in dämmerige, jedes Gedankens bare Stimmungen wäre, so könnte man die grimmige Anfeindung der Kunsterziehungsbestrebungen auf dem Gebiete der Musik verstehen. Man denkt unwillkürlich an Plato, der den Gebrauch gewisser Tonarten aus seinem Staat verbannt wissen wollte wegen ihres übermäßig weichen Charakters, da er annahm und mit Recht annehmen mußte, daß derartige Musik einen übeln, verweichlichenden Einfluß auf die Griechen überhaupt ausüben mußte. Auch in unsrer Zeit kann man den Gedanken aussprechen hören, daß die Musik der männlichen, tatkräftigen Seele nicht zusagen könne und die Musik mehr die Kunst des weiblichen Geschlechts sei. Erkennt man aber in den Motiven, Themen und ihrer Verarbeitung den spezifisch-musikalischen Gedankengehalt der Tonwelt, das objektiv Gegebene, so braucht man, wenn man auf eine intensive Verfolgung derselben dringt, eine verweichlichende oder gar entsittlichende Wirkung der Musik ebensowenig zu fürchten, wie man sie vom Lesen und Sehen guter Dramen und Tragödien fürchtet. Es kommt darauf an, daß der seelisch gesunde, tatkräftige Mensch sich wiederfindet in der Musik, die Energie der Themen und die thematische Arbeit, die Kraft der Melodiefolgen und Rhythmen erkennt und sich ihrer freut. Solche Art des Zuhörens adelt den Hörer. Geradeso wie man sich begeistert für die ethischen Probleme und Konflikte, den geistvollen Dialog, die tiefen, sinnvollen Sentenzen, den prächtigen Bau eines Dramas, so lerne man sich begeistern für charakteristische Rhythmen und Klangfärbungen, überraschende Wendungen in der Harmonik und Thematik, machtvolle Steigerungen musikalischer Gedanken und kühne melodische Linien; dann wird die Symphonie wie das Drama zu einer gedankenreichen, zum Nachdenken anregenden Welt, deren Inhalt man erst einmal gehörig erkannt und sich gründlich erarbeitet haben muß, bevor man sich seiner dann im Konzert begeistert hingeben kann voll inniger Freude köstlichen Hochgefühls über den Schöpfer und sein Werk. Daß die schöne Welt, die die Töne aufbauen, ganz jenseits der Alltagswelt, im Hörer die köstlichsten Stimmungen auslöst auf Grund der Klangschönheit und des schönen, mühelos fortschreitenden, kraftvollen Gedankenganges, wer wollte es bezweifeln oder mit sorgendem Blick wahrnehmen? Nur der Alleinherrschaft des Gefühls, nur den jeder Beobachtung und Aktivität abholden Stimmungen sollte wieder und immer wieder zum Segen der Kunsterziehung ein vernichtendes Urteil gesprochen werden.

Man muß sich bewahren vor der doppelten Gefahr, die der Musikpflege und der ganzen kunsterzieherischen Richtung droht: vor dem alleinigen Kultus des Klanges, bei dem der Hörer eigentlich nur hängt an dem sinnlichen Klang der Instrumente und nicht achtet auf die Klanggebilde selbst und ihre Entfaltung, und von dem alleinigen Kultus der Stimmungen. Immer wieder sei es gesagt, nicht die Stimmung selbst ist das Gefährliche — es lebe die Hingabefähigkeit an unsre große Kunst und ihre Schöpfer —, sondern die damit gewöhnlich verbundene Nichtachtung der Tongedanken und ihrer Entwicklung. Tiefe Begeisterung für ein Thema ließ das Kunstwerk entstehen; dieselbe tiefe Begeisterung für den Tongedanken und seinen Ausbau sei das Zentrale im Verhalten des Hörers!

EINIGE SCHLAGWÖRTER DER MODERNEN PÄDAGOGISCHEN STRÖMUNGEN PHILOSOPHISCH UND PSYCHOLOGISCH BELEUCHTET*)

VON HANS CORDSEN

II.

„Persönlichkeitspädagogik" gab Linde als Aufschrift dem Gedankenblock, den er vor etwa zehn Jahren hineinwarf in das Gewimmel der um die Methode sich zankenden pädagogischen Männlein. Die Aufschrift war gut gewählt; denn sie war — ob bewußt oder unbewußt, das ist gleichgültig — herausgeholt aus der bedeutendsten und wertvollsten der geistigen Strömungen, die unsere gegenwärtige Kultur durchfluten. Kritiker machten ihm den Vorwurf, daß er nicht klar und widerspruchslos den Begriff der Persönlichkeit herausgearbeitet habe. Mit Recht und mit Unrecht. Mit Recht, weil man von pädagogischen Gedanken, die mehr sein wollen als bloße Aphorismen, verlangen muß, daß sie zureichend philosophisch begründet sind; mit Unrecht, weil es gar nicht in Lindes Absicht lag ein System zu bieten, sondern weil er nur zeugen wollte von dem Leben, das unter dem Einfluß Hildebrands in ihm Gestalt gewonnen hatte, dann aber vor allem, weil unsere Zeit selbst noch in ihren besten Vertretern ringt nach der ersehnten Weltanschauung des Persönlichkeitsidealismus. Dieses Ringen ist nicht etwa ein Zeichen des Verfalls, sondern muß als ein Prozeß der Gärung, der jeder schöpferischen Periode voraufgeht, als die Morgenröte eines neuen Tages, hoch gewertet werden. Das hat Eucken, einer der begeistertsten Vorkämpfer für diese Weltanschauung, mehr als einmal anerkannt. In den „Lebensanschauungen der großen Denker" heißt es (S. 509): „Der tyrannische Druck, der von der Gesellschaft ausgeht und der die Freiheit schwerer gefährdet als alles Gebot eines Machthabers könnte, ihr abschleifendes, gleichmachendes, verflachendes

*) Vgl. Septemberheft S. 266.

Wirken wird zu peinlich empfunden, um nicht eine Gegenwirkung hervorzutreiben; so erwacht ein starkes Verlangen nach Selbständigkeit, nach Größe, nach Eigentümlichkeit, es tritt damit die Persönlichkeit wieder in den Vordergrund. Die Persönlichkeit als Konzentrationspunkt einer Geisteswelt, als ein Punkt, an dem unendliche Fäden zusammenlaufen, als ein Punkt, wo das Leben seiner selbst unmittelbar gewiß und zu einem reinen Beisichselbstsein wird, als ein Punkt aber auch, wo es sich zu kräftigster Tat zusammenzufassen und der Verkehrtheit der Umgebung getrost zu widerstehen vermag. Alle lehrhafte Formulierung tritt dabei zurück, nur als Ausstrahlung des Lebensprozesses haben die Bekenntnisse einen Wert, sie bleiben daher stets in Freiheit und Fluß; so ergibt sich eine neue Art des Idealismus, ein Persönlichkeitsidealismus.“ Und an anderer Stelle: „Auf dem eigenen Boden der Gegenwart, nicht als bloßer Nachklang früherer Zeiten, erscheint wieder mehr Verlangen nach einer Befestigung und Vertiefung des Lebens, sowie nach einer Gewinnung größerer Zusammenhänge. Mag dies Streben heute noch recht unfertig und mit viel Unklarheit behaftet sein, augenscheinlich ist es vorhanden und sein weiteres Vordringen ist schon dadurch gesichert, daß zu ihm besonders die geistig regsame Jugend aller Kulturvölker steht.“*) Und für den, der noch mehr Zeugen bedarf, weil er diesen Zug der Zeit nicht in sich selbst erfahren hat, sei hier noch ein Wort von Hans Dreyer angeführt, der durch eine philosophisch hochbedeutende Studie über den allgemeinen Begriff der Persönlichkeit sich legitimiert.**) „Es ist für unsern gegenwärtigen Kulturzustand charakteristisch, daß ein lebhaftes Bewußtsein von der Bedeutung der ‘Persönlichkeit’ immer allgemeiner wird, daß aber andrerseits vielfach noch eine theoretische und praktische Unsicherheit hinsichtlich der Bedingungen und Tragweite dieser Errungenschaft wahrzunehmen ist.“ So konnten also nur Bildungsphilister von Linde fordern, daß er klar und bestimmt in wenigen Worten, womöglich in einer einzigen Definition — die natürlich gleichzeitig für sie leicht faßbar hätte sein müssen — den Begriff der Persönlichkeit festlege. Das hätte sie der Mühe eines Hineinschauens in das Geistesleben unserer Zeit überhoben und ihnen als Wortfexen zugleich die beste Gelegenheit gegeben, die Definition logisch und stilistisch zu bekritteln. So bequem hat's Linde seinen Kritikern nicht gemacht; sein Buch war ein gewaltiger positiver Protest gegen die damals in der Pädagogik fast noch allein herrschende mechanisierende, künstelnde, lebentötende Methode der Herbartschen Schule. Vorher und nachher haben zahlreiche Pädagogen mit mehr oder weniger Erfolg sich ebenfalls gegen das weitere Vordringen der mechanistischen, atomistischen Auffassung Herbarts vom Leben der Seele gewehrt, einige in dem dunklen Gefühl, andere in der klaren Erkenntnis, daß das Leben in Lehrer und Schüler, wie im Menschen und in der ganzen Natur

*) a. a. O. S. 517.

**) Personalismus und Realismus. Berlin 1905. S. 103.

überhaupt, weit reichhaltiger, mannigfaltiger und vielgestaltiger sei, als daß es mit abstrakten mathematischen Formeln von einer Denkweise, für die das monotone Sein im Mittelpunkt steht, sich hätte begreifen lassen. Kant hatte ein für allemal festgestellt, daß das Sein kein reales Prädikat, sondern nur die bloße Position eines Dinges sei; in Herbarts System muß diesem Begriff des Seins als „absoluter Position" alles in der lebendigen Wirklichkeit uns gegebene Werden und Geschehen, alles spontane Wirken, alles produzierende Leben weichen. Von den beiden Grundtendenzen des Lebens, der Selbsterhaltung und der Selbstentfaltung, kennt Herbart nur die erste, die für ihn in einer Abwehr der „Realen" gegen Störungen von außen besteht. Von diesem Punkte aus wird es einleuchten, warum jeder, der einmal erkannt hat, daß das Prinzip des Lebens schöpferische Synthese, daß die Tendenz der Selbstentfaltung die primäre ist, die Herbartsche Philosophie, von der seine Psychologie nur die Konsequenz ist, ablehnen muß. Linde und tausend andere Pädagogen haben das empfunden, weil sie das Leben selbst als Wirklichkeit erfahren haben, aber in weiten Kreisen der Lehrerwelt fehlt immer noch das lebendige Gefühl — von einer klaren Erkenntnis ganz zu schweigen — von der Unzulänglichkeit der von Herbart versuchten Lösung des psychologischen Problems. Das nachdrückliche Betonen des Persönlichkeitsbegriffes in der modernen pädagogischen Strömung scheint mir ein erfreuliches Zeichen dafür zu sein, daß diese Erkenntnis bald allgemein sich Bahn brechen wird.

Es ist lächerlich und zeugt von geringer philosophischer Bildung, wenn die Gegner von jedem Träger dieser weitverzweigten neuen Strömung, die ein spezielles philosophisches System noch gar nicht ihr Eigen nennt, eine klippe klare Definition des Begriffes Persönlichkeit fordern, um dann nach dieser über den Wert oder Unwert der neuen Richtung zu entscheiden. Am treffendsten scheint mir alles das, was die moderne pädagogische Strömung in ihr Schlagwort „Persönlichkeit" hineinlegt oder hineinlegen möchte, ausgedrückt zu sein in einer Umschreibung des Begriffes, die sich bei Lucka findet*): „Persönlichkeit ist nicht Aktions- und Reaktionsweise schlechthin, sondern eine ganz bestimmte Art davon, die auf der Kraft zu erleben gegründet ist. Persönlichkeit ist Prinzip der Formung, die Kraft, Ungeformtes zu ergreifen und umzugestalten, Geformtes umzuformen; sie ist eine Funktion, die sich immer in derselben Richtung, mit derselben Intensität betätigt, eine Kraft neben den andern Kräften des Weltalls. Und das Eigenartige, ja Unbegreifliche der Persönlichkeit liegt darin, daß diese Kraft nicht wie die Naturkräfte für alle Fälle nach einer Formel wirksam ist, in dem einen Menschen so wie im andern — wie man ja genau vorher weiß, wieweit eine Holzkugel in Wasser einsinken wird, wieweit in Äther, wieweit in Quecksilber —; die

*) E. Lucka, Die Phantasie. Eine psychologische Untersuchung. Wien und Leipzig 1908. S. 168.

Persönlichkeit ist vielmehr immer etwas Neues in jedem Menschen, der „Persönlichkeit" hat. Persönlichkeit ist der Inbegriff aller umwandelnden Kräfte, der seelischen Kategorien eines Menschen, alles dessen, was bisher als Produktivität beschrieben worden ist. Weil die Qualität dieser Umgestaltungen und Regenerationen von einer Persönlichkeit zur andern wechselt, muß jede einzelne wie ein besonderes Naturgesetz angesehen werden; alle zusammen weisen nur die formale Identität auf, Gegebenes umzugestalten. Ein Charakter kann wandelbar sein, eine Persönlichkeit ist in ihrer Art zu sein und zu wirken immer mit sich identisch, sie ergreift das Material, das sie in der Welt und im eigenen Bewußtsein vorfindet, stets in gleicher Weise. In diesem Begriff der Persönlichkeit verdichten sich alle Merkmale des produktiven, regenerierenden Menschen; er scheint die viel verwendete, schwankende Wortbedeutung zu klären. Als formales Prinzip kann die Persönlichkeit jeden Inhalt ergreifen und sich unterwerfen. Persönlichkeit schlechthin, Ich, Seele, ist innerliche Organisation, ist eine reine, allem Material fremde Funktion. Erst die eindringenden Inhalte geben der konkreten Persönlichkeit Gelegenheit, das ganz eigentümliche Formprinzip, das sie darstellt, aktuell werden zu lassen, sich in der Welt zu entfalten."

Es sind Fragen laut geworden, ob man von einer Entwicklung der Persönlichkeit oder zur Persönlichkeit sprechen müsse. Das ist ein müßiger Streit; denn mit dem neugeborenen Kinde ist schon das personale Minimum, die Persönlichkeit gegeben, die in beständiger Konvergenz mit den Umweltbedingungen zum personalen Maximum, zur Persönlichkeit, sich entwickelt. Wer nicht nur von einer Entwicklung zur Persönlichkeit, sondern auch von einer Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit redet, der drückt dadurch eine Wertschätzung des Kindes, des schlechthin gegebenen Objektes der Erziehung, aus, der lehnt die nackte, kalte, monotone Tabula-rasa-Psychologie der Assoziationspsychologen, den Intellektualismus Herbarts, ab und erkennt die Anlage- oder Dispositionsteleologie, die Begriffe der Kraft, der Potenz, die immanente Selbstentfaltungstendenz, die primäre Stellung des Willens, die Aktualitätspsychologie, den Voluntarismus, an.

Wie Harald Höffding den Begriff der potenziellen psychischen Energie einführt und den Willensbegriff hinstellt als den Begriff psychischer Aktivität überhaupt und somit als den Fundamentalbegriff in der psychischen Reihe, so darf auch die Pädagogik nicht glauben auf diese Begriffe verzichten zu können. Und wenn derselbe Psychologe schreibt*): „Der Persönlichkeitsbegriff muß stets als der zentrale Gedanke der Psychologie dastehen", ist es da nicht mit Freuden zu begrüßen, wenn einsichtige, feinfühlende moderne Pädagogen aus ihrer beständigen Fühlung mit dem geistigen Leben und der Gestaltung dieses Lebens heraus — bis jetzt vielleicht nur noch rein intuitiv —

*) H. Höffding, Philosophische Probleme. Leipzig 1903. S. 12.

ihn auch zum Zentralbegriff der Pädagogik erheben möchten? Aber nicht nur die Psychologie Höffdings ist eine Apologie dieses ihres Strebens, sondern auch Fichte, Schopenhauer, Nietzsche, Hartmann, Wundt, Eucken, Stern, Ribot, James u. v. a. stehen auf ihrer Seite. Die Werke dieser Philosophen bilden eine gewaltige Rüstkammer für jeden, der für eine fruchtbare Weiterentwicklung der Persönlichkeitspädagogik kämpft. Schade, daß die Waffen so selten hierher geholt werden; der Streit würde weit ehrenvoller und erfolgreicher geführt werden können.

Nur mit groben Schnitten haben wir den Kern der Persönlichkeitspädagogik bloßzulegen versucht. Einer späteren Arbeit über den kritischen Personalismus Sterns als philosophische Grundlage der neueren Pädagogik soll es vorbehalten bleiben, zu den grundlegenden Fragen Stellung zu nehmen und die pädagogischen Konsequenzen zu ziehen. Das, was im vorigen über die Bestrebungen, den Persönlichkeitsbegriff zum Zentralbegriff der Pädagogik zu machen, gesagt worden ist, wirft nun auch das rechte Licht auf alle übrigen Schlagwörter der modernen Strömung: künstlerische Bildung, Entwicklung der produktiven Kräfte, Reform vom Kinde aus, Erziehung zur Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Selbstzucht und läßt schon jetzt den engen Zusammenhang aller dieser Begriffe erkennen.

Kunst ist wie das Leben selbst schöpferische Synthese; „das Komplement des Lebens" hat Riehl sie einmal genannt. Und bei Lotze findet sich das schöne Wort, daß alle Kunsttätigkeit als eine „Wiederholung und Wiederaufrichtung des Universums" anzusehen sei; Wiederaufrichtung wohl zu fassen als ein synthetisches Zusammenschauen des vom flachen analysierenden Verstand Zerstörten und Aufgelösten. Und Kunstgenuß, was ist er seinem tiefsten Sinn nach anderes als ein Nachschaffen, ein aktives Nacherleben des im Kunstwerk Geschaffenen, das gerade Gegenteil von dem, was eine oberflächliche Auffassung gern hineinlegen möchte. „Wer ein Kunstwerk in sich aufnimmt," sagt Hebbel, „macht denselben Prozeß durch wie der Künstler, der es hervorbrachte, nur umgekehrt und unendlich viel rascher."*) Welche Pädagogik möchte wohl darauf verzichten, den Zögling für solche produktive Arbeit zu befähigen? Noch deutlicher tritt der enge Zusammenhang des Strebens nach künstlerischer Bildung mit dem Persönlichkeitsprinzip hervor, wenn wir uns klar machen, daß in der Kunst der Wille zum Leben formend, gestaltend, schöpferisch auftritt, (woraus sich die hohe Wertschätzung des Geschlechtlichen und der Liebe bei der Wahl der Motive erklärt). Wo echte, wahre Kunst ist, da ist Licht, Wärme, Lebensbejahung, Antrieb zum Leben, zur Tat. Das Mechanische, Schematische, Reflektierende bleibt in weiter Ferne; es ist ihr Todfeind. Wo es siegt, da verschwindet Leben wie Kunst.

Und in unserer Kultur hatte es im 19. Jahrhundert gesiegt, soweit nämlich

*) Tagebücher zum 19. Oktober 1859.

das Prinzip der modernen Technik, das Maschinenprinzip, zur Herrschaft gelangte, und nicht minder in der Pädagogik, wo eine mechanistische Psychologie das feine, differenzierte Leben in ihre groben Schemata zwängen wollte. Auf die Dauer aber verträgt das Leben solche Vergewaltigung nicht, sondern zersprengt den engen toten Rahmen und bringt sich in seiner ganzen Fülle triumphierend wieder zur Geltung. Die große nachhaltige Kunstbewegung der letzten Jahrzehnte, die ja auch auf pädagogischem Gebiete das in Rede stehende Schlagwort der künstlerischen Bildung zeitigte, war eine solche Revolution des Lebens gegen die Herrschaft des toten Stoffes. Diese Herrschaft ist noch immer nicht gebrochen, und daher gilt es für alle, die auf der Seite des Lebens stehen, weiter zu kämpfen gegen den lebenmordenden, sengenden Moloch und diesen Kampf zu führen aus der größeren und freieren Höhe personalistischer Weltanschauung.

Daß Pflege künstlerischer Bildung und Entwicklung der produktiven Kräfte gleichbedeutend sind, hat diese Zeitschrift schon in ihrem Programm nachdrücklich hervorgehoben. Während der letzten Jahre ist diese Identität nicht nur von den Gegnern, sondern auch von vielen Freunden der neuen Bewegung außer acht gelassen worden, und so konnte die oben abgewiesene oberflächliche Auffassung vom künstlerischen Genießen, als ob es gleichbedeutend sei mit einem wirklichkeitsfremden, passiven Aufsichwirkenlassen, in weiten Kreisen Boden gewinnen, was der Sache selbst nicht wenig geschadet hat. – Den Begriff der produktiven geistigen Arbeit definiert Kerschensteiner als „eine Tätigkeit der Seele, die neue Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen schaffe zum Zweck einer höheren Einheit des Seelenlebens oder einer äußeren Darstellung und Verwirklichung derselben".*) Also auch in diesem Schlagwort finden wir wieder die Anerkennung innerer teleologischer Kausalität, des Zusammenfassens durch das eigene Ich, die Anerkennung der Synthese als des Lebensprinzips und die Ablehnung des Assozianismus einer analytischen Psychologie.

Die energische Betonung der produktiven Kräfte richtet sich gegen die einseitige Herrschaft des Gedächtnisses in der Pädagogik, die eine Folge der Assoziationspsychologie Herbarts ist. Das Gedächtnis ist das Prinzip jenes Grundbegriffes der Herbartschen Metaphysik, des Seins, des Beharrenden, des Konservierenden; die produktive Kraft dagegen, die Phantasie, das Prinzip des Werdens, des eine Veränderung Bewirkenden, des Schaffenden. Von Natur sind beide gegeben und entsprechen den beiden Grundtendenzen des Lebens, der Selbsterhaltung und der Selbstentfaltung. Die moderne pädagogische Strömung behauptet nun, daß in den letzten Jahrzehnten das Gedächtnis weit über Gebühr betont und die produktive Kraft, die Phantasie, ebenso sehr vernachlässigt worden sei, ja, daß die Pädagogik noch gar nicht klar erkannt

*) Diese Zeitschrift 1906, S. 109.

habe, daß nur die Phantasie neue Werte schaffe sowohl für das Individuum wie für die gesamte Kultur.

Sie behauptet, daß nur der Mensch, der die Kraft innerer Umgestaltung besitzt, geistiges Leben in sich habe, daß der Gedächtnismensch eine bloße Funktion der Außenwelt sei. Sie stimmt Lucka zu, wenn er sagt: „Das Bewußtsein des reproduktiven Menschen besteht aus Impressionen, die ihm von außen gegeben worden sind. Sie haben sich eingeprägt und führen kein eigenes Leben in ihm, sie wachsen nicht, sondern sie beharren und bröckeln im Laufe der Zeit ab. Daher ist auch der Mensch, dessen Dasein ganz von den Eindrücken des Momentes bestimmt ist, der Augenblicksmensch, dem Typus zuzurechnen, der von außen nach innen lebt. Der andere, der produktive Typus, lebt von innen nach außen. Alles wird ihm erst seelisches Eigentum, wenn er es von sich aus ergriffen, umgestaltet und seinem Bewußtsein als ein Lebendiges einverleibt hat. Die Dinge und Gedanken machen nicht fertige „Eindrücke", Abdrücke in seiner Seele, sie werden von ihr nach ihren eigenen Gesetzen, nach ihren eigenen psychischen Kategorien geformt. Dieser Mensch lernt nicht, er erlebt. Sein Bewußtsein ist spontan, produktiv."*)

Wir werden im nächsten Aufsatz zeigen, wie durch die Geringschätzung der produktiven Kräfte, der schöpferischen Phantasie und des Willens die Herrschaft der ganz einseitigen Lehre Taines vom „Milieu", jener sensualistischen Hypothese, die dem ganzen Naturalismus zugrunde liegt, begünstigt worden ist und wie gerade von diesem Punkte aus Knut Hansum in seinen Romanen den Naturalismus ad absurdum geführt hat.

Daß die Forderung der Erziehung zur Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und Selbstzucht mit den schon herausgehobenen Schlagwörtern auf einer Linie liegt, leuchtet jetzt ohne weiteres ein. Die das Wesen der Persönlichkeit ausmachende Zusammenfassung ihrer Lebensinhalte, die Herstellung der Kontinuität muß und kann nur durch das eigene Ich, durch das Selbst, geschehen. Und je aktiver es diese Arbeit leistet, desto größeren Wert erlangt sie für ihn sowohl wie für die Gesellschaft. Der Begriff der Apperzeption im Sinne Wundts, Höffdings, Meumanns, der Begriff der Spontaneität als der Fähigkeit des Subjekts, „aus eigener Kraft in selbsteigener Tätigkeit seine Erlebnisse zu Erkenntnissen zu verarbeiten, seine Handlungen zu lenken und zu beherrschen"**) wird in den Vordergrund gerückt. Die Sternsche Definition des Begriffes Person „als ein solches Existierendes, das trotz der Vielheit der Teile, eine reale eigenartige und eigenwertige Einheit bildet und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktionen, eine einheitliche zielstrebige Tätigkeit vollbringt***), gelangt in diesem Schlagwort zur vollen An-

*) a. a. O. S. 160.

**) Eisler, Philos. Grundbegriffe.

***) Stern, Person und Sache, S. 16.

erkennung. Der Begriff der Rezeptivität, der Apperzeption im Sinne Herbarts als Aufnahme und Umwandlung von Vorstellungen durch andere wird zurückgedrängt; Descartes' Fundamentalsatz Cogito ergo sum wird variiert in ago ergo sum.*)

---

*) Am nachdrücklichsten von den modernen Pädagogen dürfte Meumann die Notwendigkeit einer Erziehung zur Selbsttätigkeit betont haben. Ich kann mir daher nicht versagen, seine Worte in extenso hier anzuführen, wodurch zugleich auf das Werk, dem sie entnommen sind, „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Didaktik", 2 Bde., Leipzig 1907, nachdrücklich hingewiesen sei. Es heißt dort Bd. II, S. 428 ff.:

„Unser gesamter Unterricht, insbesondere der an den höheren Schulen, gibt dem Schüler noch viel zu wenig Gelegenheit zur Selbsttätigkeit und zur Entwicklung geistiger Selbständigkeit und nötigt ihn viel zu sehr zu einem passiven Aufnehmen dargebotener Kenntnisse und Erkenntnisse. Die Folge davon ist eine wahrhaft erschreckende geistige Unselbständigkeit und Urteilslosigkeit, und ein Mangel an geistiger Initiative in weiten Kreisen unseres Volkes, die von unabsehbaren Folgen für sein inneres und äußeres Wohl sind. Ich erlaube mir, Ihnen aus meinem eigenen Erfahrungskreise ein paar Beobachtungen mitzuteilen. Keine Eigenschaft finde ich unter den Studierenden so selten, wie geistige Selbständigkeit und die Fähigkeit, eigene Wege bei rein theoretischen oder experimentellen Arbeiten einzuschlagen. Fleiß und Arbeitswilligkeit, Ausdauer und geschickte Ausführung einer vorgeschriebenen Aufgabe sind häufig zu finden, aber eigene Gedanken, selbständige Vorschläge zu neuen Arbeiten fast niemals. Ja, selbst wenn der Studierende mit Geschick eine experimentelle Arbeit zu Ende geführt hat, findet man nur zu häufig, daß er vor seinen eigenen Resultaten ratlos steht und sie nicht zu einer selbständigen Förderung des aufgestellten Problems zu verwerten weiß. Auf hundert Studierende, die sich zur Promotion melden, kommt vielleicht einer, der sich das Thema seiner Dissertation selbst wählt, und in der Regel muß man die deprimierende Beobachtung machen, daß der Studierende nach mehrjährigem Studium keinen einzigen selbständigen Vorschlag zu einer Arbeit zu machen weiß. In den Universitätsseminaren zeigt sich eine vorwiegend rezeptive Tätigkeit der Teilnehmer, selten geht aus der gemeinsamen Arbeit eine Untersuchung hervor, die wirklich neue Wege einschlägt. Dabei habe ich mich immer wieder überzeugt, daß das keineswegs ein Begabungsmangel unserer Studierenden ist, denn wenn man ihre Selbständigkeit zu wecken weiß, so nimmt ihr ganzes Arbeiten einen anderen Charakter an; es fehlt ihnen an der technisch-formalen Schulung, eine Arbeit selbständig anzugreifen und gegebene Gedanken selbständig zu verarbeiten . . .

In Parallele zu der Forderung: mehr Pflege der geistigen Selbständigkeit des Kindes muß aber die weitere erhoben werden: mehr Selbständigkeit und Bewegungsfreiheit für den Lehrer und Erzieher!

Die ganze Arbeit des Lehrers und Jugenderziehers wird auf ein anderes Niveau gerückt – ein anderes geistiges und soziales – wenn der Lehrende nicht mehr bloß als das ausführende Organ staatlicher und gesellschaftlicher Vorschriften erscheint, sondern als der geistige Schöpfer seiner eigenen Wirksamkeit. Der erste Schritt dazu ist aber der, daß der Lehrende sich in jedem Augenblick darüber Rechenschaft geben kann, wieweit die pädagogischen Normen, mit denen ihm Tradition und Behörden gegenübertreten, zutreffen, und wieweit sie den Ergebnissen der Wissenschaft und der pädagogischen Erfahrung widerstreiten. Das Ansehen des Lehrerstandes steht und fällt mit seiner inneren Selbständigkeit. Nicht Besoldungs-

Das letzte der angeführten Schlagwörter „Reform vom Kinde aus“ faßt gewissermaßen den Inhalt aller anderen zusammen; es enthält die Voraussetzung, daß das Kind als Persönlichkeit einen Wert in sich selbst trägt, daß es produktive, zielstrebige Kräfte sein Eigen nennt, die sich umso intensiver entwickeln und den gesamten Bewußtseinsinhalt um so fester zusammenschließen, je mehr ihrem Träger Gelegenheit zur Selbsttätigkeit gegeben wird. Diese Voraussetzungen sind, wissenschaftlich betrachtet, wohlfundamentierte Lehren der in unserer Zeit immer mehr zur Herrschaft gelangenden voluntaristischen Psychologie; das rechte Licht aber gewinnen sie erst innerhalb des viel weiter greifenden Sternschen Systems des kritischen Personalismus.

Das Schlagwort „Reform vom Kinde aus“ soll ein deutlicher Hinweis darauf sein, daß das Studium des Kindes die Voraussetzung aller Pädagogik ist, daß die moderne Strömung es als ihre Pflicht betrachtet, Kenntnis zu nehmen von alledem, was in den letzten zwanzig Jahren in mühsamer wissenschaftlicher Forschung über die Entwicklung des Kindes festgestellt worden ist. Es enthält dasselbe Postulat, das Stern ausgedrückt hat in den Worten: „Für eine ideale Pädagogik gilt, daß sie „entwicklungstreu“ sei, d. h. sich in ihren Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen dem jeweilig erreichten Reifestadium des Zöglings anpasse. Heute ist hiervon noch wenig zu spüren; nicht die psychischen Entwicklungsepochen, sondern stoffliche und logische Gesichtspunkte sind meist für Auswahl, Verteilung und Darbietung des Lernmaterials maßgebend“.*) Wenn auch die Kinderforschung erst in den Anfängen sich befindet — obgleich sie schon weit mehr sichere Resultate aufzuweisen hat, als gemeinhin in der Pädagogik bekannt ist — so ist doch in diesem Schlagwort der feste archimedische Punkt gegeben, und den gilt es nicht aus den Augen zu verlieren. Die Entwicklungsprinzipien des kindlichen Lebens sind das Primäre, ein Verstoß gegen diese bedeutet eine Vergewaltigung des Kindes: das will die Strömung in diesem Schlagwort zum Ausdruck bringen.

Wir haben die Fülle der in den angeführten Schlagwörtern verdichteten Gedanken nur in groben Umrissen andeuten können, hoffen jedoch, daß es

---

fragen, nicht Titel und äußere gesellschaftliche Rangordnung sind es, die in letzter Linie das Ansehen eines Standes bestimmen, sondern das Maß von geistiger Selbständigkeit und Unabhängigkeit, mit dem die Angehörigen eines Standes sich ihre Wirksamkeit schaffen. Ist diese erst erworben, so bleibt auch die soziale Wertschätzung des Standes mit allen ihren praktischen Konsequenzen nicht aus.“

*) Zeitschrift f. angew. Psychologie, hrsg. von W. Stern u. O. Lipmann, Bd. I (1907), S. 3. Das volle Verständnis des Begriffes „Reifestadium“ setzt die Kenntnis des Aufsatzes, dem er entnommen ist, voraus. Wir werden an anderer Stelle dieser Zeitschrift im Zusammenhang fortlaufend über die Fortschritte der Kinderforschung berichten, wo auch dieser von Stern auf dem Kongreß für Kinderforschung gehaltene Vortrag über „Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung“ herangezogen werden wird.

uns gelungen ist, den inneren Zusammenhang aller aufzudecken und die Tendenz der Strömung hervortreten zu lassen: dem Leben zu seinem Rechte zu verhelfen gegen die Vergewaltigung durch eine mechanische atomisierende Psychologie, die eine ebenso mechanische Methode in der pädagogischen Behandlung dieses Lebens wie in der Beurteilung dieser Behandlung zur Folge hat. Und so stellen wir als Prinzip der ganzen Bewegung hin: die Reaktion des differenzierten, vielgestaltigen, eigenartigen und eigenwertigen Lebens gegen den Versuch einer Mechanisierung desselben, gegen die Verkennung seines wirklichen Wesens, gegen die Mißachtung seines Wertes.

Das ist der innerste Kern der Bewegung, die verborgene Ader, aus der alle Quellen, die diese Strömung nähren, entspringen. Von hier aus betrachtet füllen sich alle Schlagwörter mit reichem Inhalt. Der Begriff des Lebens selbst ist nicht etwa eine bloße Phrase, sondern enthält unter Anerkennung des gewaltigen Fortschritts gegen die Auffassung früherer Zeiten die ganze Fülle, die unsere von dem Entwicklungsgedanken durchdrungene biologisch denkende Zeit in ihn hineinlegt.

Hiermit wäre die erste Aufgabe, die wir uns gestellt hatten, das der Strömung zugrunde liegende Prinzip zu finden, erledigt. Es gilt nun nachzuweisen, warum gerade in unserer Zeit dies Prinzip wirksam geworden ist. Dadurch wird dann auch der ganze Begriff des Lebens, wie die Gegenwart ihn faßt, noch klarer hervortreten. Das zu zeigen soll im folgenden Abschnitt unsere Aufgabe sein. (Fortsetzung folgt.)

DIE EMPÖRUNG DES SUBJEKTS

VON R. HERRLER

Als Rousseau mit seinem Émile an die Öffentlichkeit trat und der gelehrten Dame Pädagogik den Fehdehandschuh hinwarf mit dem Satze: Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen, – und: Was ist zu tun, um das Ziel der Erziehung zu erreichen? – Viel! – Nämlich vermeiden, daß etwas geschehe! – da bebten die gelehrten Perrücken über die Unverschämtheit dieses Ignoranten, der mit der Leichtigkeit des Nichtwissens ihre gelehrten, tiefgründigen Deduktionen beiseite schob und statt dessen ihnen keck zurief: Fangt lieber erst an, eure Zöglinge besser zu studieren; denn sicherlich kennt ihr sie noch nicht. Ihr Weisen behandelt mit Vorliebe das den Menschen Wissenswürdigste, ohne dabei auf die Lern- und Begriffsfähigkeit der Kinder Rücksicht zu nehmen. Ihr sucht stets im Kinde schon den Mann, ohne an den kindlichen Zustand zu denken, aus dem der Mann sich erst allmählich entwickelt.

Und was war die Folge trotz vieler, vieler gelehrten Absagen? Hören wir Jean Paul: Kein vorhergehendes Werk ist seinem zu vergleichen. Nicht Rousseaus einzelne Regeln, wovon viele unrichtig sein können ohne Schaden des Ganzen, sondern der Geist der Erziehung, der dasselbe durchzieht und beseelt, erschütterte und reinigte in Europa die Schulgebäude bis zu den Kinderstuben herab.

Erleben wir jetzt nicht etwas Ähnliches? Jetzt, wo die Kunst auf dem Plane erschienen ist, um mit allen gelehrten

Mächten der Erziehung ein Tänzchen zu wagen? Während die Kinderwelt, zu der sie sich niederbeugt, einen Freudenjubel erschallen läßt und sie nicht wieder lassen will, während begeisterte Anhänger ihr den Zutritt zu immer weiteren Kreisen und Disziplinen ermöglichen wollen, — stehen viele gelehrte Herren der Pädagogik kopfschüttelnd abseits über das Benehmen der luftigen Dame, die über die Zäune aller Sitte und guten Ordnung hinwegsetzt und unter den wohldisziplinierten Menschenkindlein alle Bande frommer Scheu löst. Hatten sie doch eben erst nach vielem Mühen alles überschüssige Rankenwerk weggeschnitten und „aus dem wundervollen neuen Menschen, den uns das letzte Jahrhundert aus Nebelflecken und Urzellen gezogen hatte, der ein Kosmos um ein Paradies eingetauscht hatte, der auch in der Arbeiterbluse ein Sonnensohn war, dessen Adelsbaum bis an die Milchstraße reichte, — hatten sie doch aus diesem Menschen einen so netten Normalmenschen destilliert mit einer Nummer vor dem Kopf, der nicht zu mucken, sondern nur zu folgen hatte".

Als nun alles so schön in Ordnung ist, kommen die Kunstenthusiasten und gehen voller Mißachtung an ihren Deduktionen und Extrakten vorüber. Ist das nicht empörend? Was denken sie denn eigentlich, diese Phrasenfabrikanten, Kunstphantasten, pädagogischen Romantiker? Diese Irrlehrer, die ihre Gläubigen am Narrenseile führen, die vom Ziele abführen auf Mißwege! Diese Konfusionsräte, die des plattesten Lebens platteste Alltäglichkeiten mit einem Heiligenschein verzieren, die die Aufsatzbücher zu Abladeplätzen für Kinderklatsch und Kindergewäsch erniedrigen?

Wie überflüssig und ungerecht sind doch deine Anklagen, o Anthes, daß der deutsche Aufsatz zur Schwätzerei anstifte, Verbrechen gegen das keimende Leben plane, zum Schuldenmachen verleite, die angeborene Kraft der Bildlichkeit und Anschaulichkeit ertöte und dafür eine kraft- und saftlose Redeweise setze und Wortborg züchte! Wie kannst du nur glauben, daß die Seele der Dichtungen zerfleischt, die zartesten Klänge in Trommelwirbel, Posaunentöne in Kindergequak verwandelt wird, wenn das, was ein Gott zusammenfügte, besprochen, eingehend besprochen, disponiert, wiedergegeben und endlich schriftlich fixiert wird?

Und du, Rudolf Hildebrand, bist doch auch wohl im Irrtum, wenn du glaubst, daß abstrakte Gespenster durch unsere Schulräume flattern, daß sich beim gewöhnlichen Unterrichtsbetrieb eine unheimliche Langeweile auf unsern kahlen Wänden ansammele, daß viele Lehrer den lebendigen inneren Menschen auf dem Korridor oder im Lehrerzimmer bei den Kollegen lassen und statt dessen nur den trockenen Verstand und das trockene Gedächtnis mitbringen. Es ist doch wohl nicht wahr, alter Schwarzseher, daß Orthographie und Grammatik die Herrinnen der Schule sind, daß unser Aufsatzunterricht vielfach etwas von dem Unterrichte hat, den man Papageien erteilt?

Und du, lieber Goethe, bist doch wohl veraltet, wenn du meinst:

Sei nur auf guten Stoff bedacht,
Das andre magst du lassen;
Der schafft sich selber über Nacht
Die Kleider, die ihm passen.

Oder wenn du gar schreibst:

Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor.
Und wenn's euch ernst ist,
Was zu sagen,
Ist's nötig, Worten nachzujagen?
Ja, eure Reden, die so blinkend sind,
In denen ihr der Menschheit Schnitzel kräuselt,
Sind unerquicklich wie der Nebelwind,
Der herbstlich durch die dürren Blätter säuselt.

Ich glaube vielmehr, daß Chamisso recht hat, wenn er in dem Gedichte „Rolands Stute", die sich Roland vergebens bemüht, zu verkaufen, obgleich sie ausnehmend schön ist, schreibt:

Sieh her, die vortreffliche Stute,
Du kaufst sie, das sag' ich dir!

Mein Ohm, der mächtige Kaiser,
Besitzt kein schöneres Tier.
Betrachte den Hals und die Hüften,
Den zierlichen Gliederbau:
Kein Fehler an ihr zu rügen,
Und forschtest du noch so genau.
Ist leider sie tot, was verschlägt das?
Ein Unglück ist es doch nur,
Kein Fehler; es lieget das Totsein
In solcher Stuten Natur. —

Nein, wenn man den Kunstenthusiasten, den Scharrelmann, Anthes, Hildebrand, Goethe folgte, würde man unser Volk dem Ruin entgegenführen und ein zucht- und denkloses Geschlecht heranbilden. Was für ein Stil würde dann dem Deutschunterrichte entwachsen, wenn dieser Acker nicht mehr von unsern Mühen gefurcht, von unserm Schweiße gedüngt würde?

Darum ein Wehe über diese Ignoranten und Phantasten!

Doch wen hat dieses Wehe aufgeschreckt? Es ist Zarathustra. Er spricht mit den mystischen Worten des großen Einsamen:

Vollgeschrieben mit den Zeichen der Vergangenheit
und auch diese Zeichen überpinselt mit neuen Zeichen:
also habt ihr euch gut versteckt vor allen Zeichendeutern!
Und wenn man auch Nierenprüfer ist, wer glaubt wohl noch, daß ihr Nieren habt?
Aus Farben scheint ihr gebacken und aus geleimten Zetteln!
Alle Zeiten und Völker blicken bunt aus euren Schleiern;
alle Sitten und Glauben reden bunt aus euren Gebärden.
Wer von euch
Schleier und Überwürfe und Farben und Gebärden
abzöge:
gerade genug würde er übrig behalten,
um die Vögel damit zu erschrecken. —

Wahrlich, ich selber bin der erschreckte Vogel, der euch einmal nackt sah und ohne Farbe, und ich flog davon, als das Gerippe mir Liebe zuwinkte.

Aber:

den Schaffenden hassen sie am meisten. Den, der die Tafeln bricht und alte Werte, — den Brecher —, den heißen sie Verbrecher ... An meinen Kindern will ich es gut machen, daß ich meiner Väter Kind bin, und an aller Zukunft — diese Gegenwart.

Doch da haben sich noch andere gemeldet, die ein wenig vom Stile reden wollen. Es sind zwar keine Pädagogen, doch ich glaube, wir hören sie.

Also Herr Hebbel!

1. Große Gedanken können nie einfach genug ausgesprochen werden; die Poesie hängt nie vom Bildertand ab, aber kleine verlangen Putz. Den Vögeln gab die Natur bunte Federn; beim Löwen läßt sie's bei einfachen Haaren bewenden.

2. Alle Belehrung geht vom Herzen aus, alle Bildung vom Leben. Der Teufel hole das, was man heutzutage schöne Sprache nennt. Kattun, Kattun und wieder Kattun! Es flimmert wohl, aber es wärmt nicht.

Herr Kalthoff hat das Wort!

Das ist unsere Barbarei, daß wir das nur Kunst nennen, was offiziell so gestempelt ist. Kunst ist freilich ein Können, aber ein Könnender ist jeder Mensch, und wenn er nur an die Kraft seines Könnens glauben, die Fülle seines Könnens nur ausleben möchte, wieviel künstlerischen Lebens würde er da in sich selber erfahren. Kunst ist vermenschlichte, persönlich gewordene Natur, und jeder Mensch, der seine Persönlichkeit gibt, gibt damit auch der Welt ein Kunstwerk. — Schreibt einen Brief, meinetwegen so schlecht, daß ein richtiger Lehrer des Deutschen mit der Korrektur gar nicht zu Ende kommen würde, schreibt ihn in einem Stil, der jeder Grammatik spottet: aber schreibt ihn mit dem Herzensstile, schreibt ihn mit eurer freien, eurer ganzen Persönlichkeit, und er ist Kunst; er atmet eine Seele, in der die Welt sich spiegelt. — Erzählt mir die Geschichte eures Lebens, je schlichter und prunkloser, desto besser,

aber erzählt es so, wie ihr als Mensch sie erlebt habt, als den Weg des Lebens, den ihr, nur ihr gegangen seid, und es ist doch eine wunderbare, eine ergreifende Geschichte. – Aber in unseren Schulen soll das nicht gelten; wir beginnen die Menschenbildung mit einem Attentat auf das ureigenste Menschenwesen: Der werdende Künstler in unsern Kindern wird totgeschlagen, damit der gelehrte Mensch, der Mensch des Wissens, Alleinherrschaft im Leben übe. Jeder persönliche Stil, jedes persönliche Empfinden werde erstickt! –

Herbart!

Selbstgewählte Themata sind den gegebenen weit vorzuziehen.

Hildebrand!

Schilderungen von Selbsterlebnissen gelingen um 30% besser.

Frenssen!

Gestatten Sie, daß ich ein Stück aus meinem Roman Hilligenlei zum besten gebe. Sie wissen, daß ich Kai Jans zu einem Buchdrucker in die Lehre gebe, bei dem er auch den redaktionellen Teil zu versehen hat. Hier lernt er Kassen Wadderkop kennen. Dieser findet Gefallen an dem Jungen, läßt ihn Sonntags nach seiner Wohnung kommen und erteilt ihm hier Stillehre in seiner Art.

„Setz Dich, Kai Janslein!“ sagte er. „So ... das ist recht: da sind die Zeitungsnummern!“

Er nahm das erste Blatt, und ohne ein Wort vorauszuschicken, fing er an, Satz für Satz mit lauter, dröhnender und donnernder Stimme vorzulesen und kurze Bemerkungen darüber zu machen. Kai Jans saß auf der Kante eines Stuhles, die Mütze in der Hand und sah vor sich hin und wurde rot und dann blaß und blasser.

„Sieh mal ... dieser Satz ... So! Du siehst, wie lächerlich er ist ... Weiter! ... So, das sind 3 Sätze, zwei davon sind unnötig und der dritte ist Quatsch ... Weiter! ... So ... Was ist das für ein Gerede? Sieh Dir das Ding doch an! Wenn Du es mit Deinen ruhigen, verständigen Augen ansiehst, sieht es so ... und so aus ... Weiter! ... Sieh: das ist wahrhaftig eine Wahrheit ... aber nur eine halbe; sie geht mit einem Verrückten Arm in Arm; denn was daneben steht, ist unklug. In Wirklichkeit ist es so und so ... das weißt Du selbst ganz genau.“ So ging es in einem fort, Satz für Satz ... zwei, drei Zeitungen hindurch. Alle Artikel, die der Bürgermeister geschrieben hatte: Unsinn! „Eine Komik und ein Jammer! Nichts als Verlogenheit und Unsinn! Was für ein Elend richten diese Leute mit ihrer Zeitung an. Die Leser halten diesen Patriotismus, diese Windbeuteleien, diese Überschwenglichkeiten, diese Sprache für echt und recht; und fangen an, so zu glauben, zu denken, zu reden, Briefe zu schreiben; und so wird ihr ganzes Leben durch diese Zeitung in diese Verlogenheit und Falschheit eingewickelt ... Hast du keine Augen? Siehst du nicht all die Verlogenheit und Faulheit in Hilligenlei?“

Kai Jans saß da auf der Stuhlkante, die starren Augen auf die Mütze in seiner Hand gerichtet und rührte sich nicht. Er war ganz bleich. Alle Götter, die er gehabt hatte, fielen von ihren Thronen und wurden im Fallen komische Strohpuppen.

Nun kam die Geschichte vom Strandmann, die Kai Jans geschrieben hatte. Kassen Wadderkop nahm sie fest in die Hände und riß ihr langsam all die Federn aus, die Kai Jans ihr angeleimt hatte, und zeigte, wie schlicht und schön sie im alten Kleide war. Um Kai Jans' Mund zuckte es, und seine Hände zitterten.

„Es ist alles Unsinn, mein Junge! Dein ganzes Dasein ist ein einziger Unsinn! ... Inwendig! Ja, inwendig bist du ein ehrlicher, kluger Junge. Als ich dich da in der dreckigen Werkstatt sah, dachte ich: Das ist der rechte Niedersachse, ein Mensch, der nicht hinter anderen herbetet, sondern eigene, ernste Gedanken hat. Aber auswendig! Da bist du ein Windbeutel! Verstehst du? Ein Windbeutel bist du. In Grund und Boden hinein mußt du dich schämen.“ –

Meldet sich sonst niemand? Dann haben Sie, Herr Kollege, das Schlußwort.

Meine Herren! Ich sehe in all diesen Bestrebungen nur die Empörung des Subjekts, das für sein gutes, unterdrücktes Recht kämpft. Dieser Subjektivismus beschränkt sich nicht auf die Schule, sondern gibt unserer ganzen Zeit das Gepräge. Wir werfen die alten Stil- und Modeformen, die Fesseln, welche unsere eigene Produktionskraft einkerkerten, hinaus und verlangen überall individuelle Gestaltungen in den Wohnungseinrichtungen, im Hausbau, in der Gartenkunst. Die Kunstbewegung ist einfach die Reaktion gegen die soziale Entwicklung, die uns die großen Zusammenschlüsse brachte: die Warenhäuser, Riesenfabriken, Aktiengesellschaften, Trusts, die nicht mehr den Menschen, sondern nur noch die Menschen sah. Der einzelne war nur noch ein Rädchen in der gewaltigen Maschinerie der Jetztzeit, nur noch eine Zahl, ein Automat. Dagegen erhebt sich nun dieses Menschenmaschinlein mit aller ihm innewohnenden elementaren Kraft. „In Phrasenform sind alle großen Ideale auf Erden millionenmal aufgetaucht, bis sie endlich doch ein Lebenswert wurden, und wenn die Kunst sich aufrafft und spricht, tritt allemal eine Riesin aufs Schlachtfeld."

Rousseau sagt: Ihr Weisen behandelt mit Vorliebe das den Menschen Wissenswürdigste, ohne dabei auf die Lern- und Begriffsfähigkeit der Kinder Rücksicht zu nehmen. Ihr sucht stets im Kinde schon den Mann, ohne an den kindlichen Zustand zu denken, aus dem der Mann sich erst allmählich entwickelt.

DIE SELBSTBETÄTIGUNG IN DER ERZIEHUNG

Im vorigen Jahrgang des „Säemann" hat Professor W. Wetekamp, Direktor des Werner Siemens-Realgymnasiums zu Schöneberg bei Berlin, über die Versuche berichtet, die in seiner Schule zu einem neuen Unterrichtsgang im ersten Lesen und Schreiben geführt haben. Die damals in Aussicht gestellte ausführliche Darstellung des Verfahrens liegt jetzt vor in der Schrift „Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres" (mit 13 Tafeln) im Verlage von B. G. Teubner.

Wir begrüßen diese Schrift mit besonderer Freude und empfehlen sie dem Interesse unserer Leser, nicht nur dem Lehrer, der den ersten Lese- und Schreibunterricht zu geben hat. Wetekamp hat zunächst nur das überlieferte Verfahren, wie das kleine Kind bisher lesen und schreiben lernt, umgestaltet. Aber indem er an dem Beispiele d i e s e s gelungenen Versuches zeigt, daß gerade im Anfangsunterrichte eine Umkehr nach der Richtung des produktiven Unterrichts stattfinden muß, rückt er diesen ersten Versuch, dem andere folgen werden, unter den weiteren Gesichtspunkt, daß der Schüler aus der Umklammerung der Wissensschule befreit werden müsse.

„Die Lateinschule des Mittelalters fand ihr Ziel darin, den Schülern das Wissen der Zeit in möglichst umfangreichem Maße zu übermitteln. Von diesem Ziele sind wir im Grunde noch immer beherrscht, während es doch in der heutigen Zeit auch nicht annähernd erreicht werden kann. An seine Stelle muß ein neues Ziel treten: den Schüler durch Selbsttätigkeit zu selbständigem Arbeiten heranzubilden und ihn soweit zn fördern, daß er imstande ist, auf einem oder mehreren Gebieten die reichlich vorhandenen Hilfsmittel zu eigener Weiterarbeit zu benutzen."

Der erste Schritt nach dem neuen Ziel ist mit der Reform des sog. Fibelunterrichts getan. Wetekamp zitiert ein Wort von Henck aus der Zeitschrift für Pädag. Psychologie und Pathologie, wo auf die Anleitung, die einst Wiedemann in seinem verbreiteten Buche „Der Lehrer der Kleinen" gegeben hat, hingewiesen wird, die so lautet: „Die gefalteten Hände liegen vor ihnen auf der Tafel. Bei

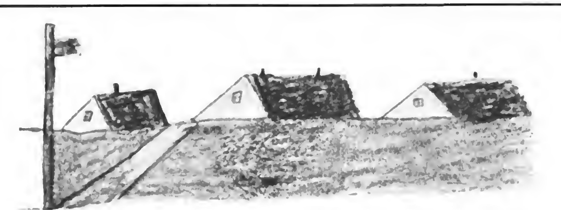


jeder Antwort, die sie geben, überhaupt sobald sie sprechen wollen, müssen sie die rechte Hand erheben, und zwar ohne weitere Bewegung ... Nur ja während des Unterrichts die äußere Ordnung nicht aus den Augen verlieren ... sie ist der halbe Unterricht." Henck fügt hinzu: „So lautet die Vorschrift, und sie wird wohl in den meisten Fächern der Elementarklasse mehr oder weniger gewissenhaft beobachtet," und weist dann hin auf den Trieb des Kindes, seine Hand oft und gern zu gebrauchen.

Wir geben eine Abbildung aus Wetekamps Buch wieder, die am schnellsten zeigt, wie Wetekamp die Schüler „beschäftigen" läßt. Die Schüler formen Gegenstände aus der Erinnerung in Plastilina auf einer Linoleumplatte, die vor ihnen liegt. Ärmelschürzen verhindern die Beschmutzung der Kleider. Sie formen Schiffe und Bäume, Kirschen und Äpfel, Wagen und Eisenbahn und alle anderen Dinge, die sie kennen. Die Anschauungen, die sie beim Formen gewinnen, dürfen sie dann zeichnen und kolorieren. Das Schulzimmer ist von 1–2 m Höhe fast vollständig mit Tafeln aus dunkelgrünem Schreibtischlinoleum bedeckt, das mit Schellack an die Wand geklebt ist. Die Bilder darauf sind Zeichnungen des Lehrers und der Schüler.

Hand in Hand mit diesem Anschauungsunterricht gehen Lautierübungen; die Laute werden in großen lateinischen Druckbuchstaben in Stäbchen gelegt, auf quadriertes Papier mit Bleistift gezeichnet, dann mittelst Buchstabentäfelchen (Antiqua), die für jeden Schüler in einem „Setzerkasten" da sind, zu Wörtern und Sätzen zusammengelegt. Die Schüler dürfen den Text für die Fibelseiten, wie die Abbildung auf folgender Seite es wiedergibt, selbst zusammenstellen. Der Text wird auf einer kleinen Tiegeldruckpresse in der Schule gedruckt und der freie Raum von den Schülern mit ihrer Zeichnung versehen. „Seinen Hausbedarf an Fibeln schafft sich jeder selber heute."

„Wie lebhaft die Kinder bei der Sache sind, trotzdem sie nicht stillsitzen, sondern



Am We ge war ein Weg wei ser. Er
zeig te zu dem na hen Dor fe. Dort hin
gin gen wir. In dem ei nen Hau se sa-
hen wir den Bau er,der uns im mer Kar-
tof feln in un se ren Kel ler ge tra gen



Der Schneemann.

Der Winter war schon fast vor-
über, und noch immer war kein
Schnee gefallen. Karl und seine

sich recht munter bewegen, dafür war mir eine Äußerung eines Kgl. Regierungs- und Schulrates so recht bezeichnend, der dem Unterricht einmal beiwohnte. Als er die Kinder bei dem Legen der Buchstabentäfelchen beobachtete, rief er plötzlich ganz erfreut aus: „Hierbei brauchen ja die Kinder gar nicht ruhig zu sitzen; wenn sie sich auch mal umdrehen, so schadet das nichts, man merkt gleich, daß das nur Interesse für die Sache ist!"

Als ich Pfingsten 1907 auf einer Ausstellung, die für den Verein deutscher Zeichenlehrer bestimmt war, einem Schulinspektor die Form-, Zeichen- und Schreibarbeiten der Schüler aus Wetekamps Schule zeigen konnte, fiel das Wort: „Das kann nicht jeder Lehrer leisten." Wohlan denn, versuchen wir es! G.

SCHULSCHMUCK IN AMERIKA

ZU DEN ABBILDUNGEN



Farbiges Papierfenster, hergestellt von Schülern der öffentlichen Schulen zu Denver.

Seitdem 1871 die höhere Mädchenschule in Boston zum erstenmal eine Sammlung Gipsabgüsse zum Schmucke ihrer Schulräume benutzte, hat die Bewegung nach Schaffung gesunder Schulen mit schönen Schulräumen dort bedeutende Erfolge errungen. In dem Berichte, den Prof. L. Pallat im Jahre 1905 im Säemann über „Schule und Kunst in Amerika" veröffentlicht hat, ist der Eindruck festgehalten, den die amerikanischen Schulen erstreben. „Das Schulzimmer ist nach amerikanischen Begriffen ein Raum, in dem sich das Kind wohlfühlen soll." Prof. Pallat weist dabei auf die Schwierigkeit hin, welche in der Aufgabe steckt, ein Schulzimmer nur mit guten Bildern und so zu schmücken, daß es auch künstlerisch eine Einheit bildet. Diese höhere Aufgabe schien man damals drüben ebensowenig wie bei uns mit vollem Bewußtsein erfaßt zu haben. Man sähe dort sehr viele Bilder in den Korridoren und Schulzimmern, fände aber selten Räume, in denen die Bilder so ausgewählt seien, daß sie harmonisch zusammenwirken und eine besondere Stimmung auslösen.

Auf dem Kunstkongresse in London, worüber auf S. 315 dieser Zeitschrift berichtet ist, gaben die Amerikaner in Photographien Proben von Schmuck der Schulräume. Charles M. Carter, dem Leiter des Kunstunterrichts in Denver verdanken wir es, daß auf diesen Seiten einige dieser Photographien reproduziert werden können, Abbildungen, die den Schmuck einiger Räume der Schulen in Denver zeigen. Die Mittel für die Dekoration der Schulen sind dort vom Frauenklub, der 10 000 Dollars gestiftet hat, und von der Kunstliga und den Schulen selbst mit weiteren 10 000 Dollars aufgebracht worden. Dazu sind mancherlei Gegenstände geschenkt worden.

Unsere Abbildungen zeigen die Vorhalle, die Halle, den Kindergarten und das s. q. indianische Zimmer. Die kleineren Abbildungen bieten eigene Arbeiten der Schüler, aus durchscheinenden farbigen Papieren hergestellte Fenstervorsätze. Die Entwürfe und die Ausführung sind unter Leitung des Lehrers von 30 Schülern gemeinsam besorgt. So haben fünfzehnjährige Schüler das Wikingerschiff gezeichnet, das mit vollem Segel vor dem Winde auf der bewegten See dahinzieht, während die sinkende Sonne Schiff und Wasser beleuchtet — ein Stück „color-work", wie die Amerikaner es nennen, auch für den Schüler, wenn er selbsttätig an derartigen Aufgaben beteiligt wird.

Das letztere sei besonders hervorgehoben. „Es ist wahrscheinlich," sagt der Amerikaner Earl Barnes, ein feiner Kenner des Kindes, „daß ebenso, wie Meisterstücke aus der Literatur, die dem Kinde zu früh geboten werden, von ihrem späteren Nutzen verlieren, so auch Meisterwerke der bildenden Kunst, denen das Kind noch fernsteht, von ihrer starken Einwirkung gerade dann einbüßen werden, wenn wir deren einst am tiefsten bedürfen." (Art Education in the Public Schools of the United States, S. 127.)

G.

Reife des Mannes: das heißt den Ernst wiedergefunden haben, den man als Kind hatte, beim Spiel. Nietzsche



Vorhalle.

SCHULREFORM IN ÖSTERREICH

Der Sommer 1908 verlief äußerlich ruhig, wie dies der Jahreszeit entspricht. Es fanden keine stürmischen Versammlungen statt und die literarische Erörterung blieb fast auf die Fachzeitschriften, die „Schulreform" und die pädagogische Mittwochbeilage der „Zeit", ferner auf die „Wage" beschränkt.*) Dafür trat das Unterrichtsministerium mit zwei wichtigen Reformerlässen hervor.

Der erste erschien im Juni kurz vor Schulschluß und brachte eine wesentliche Einschränkung und Umformung des Prüfungsverfahrens. Die Zahl der Noten wurde auf vier herabgesetzt; „sehr gut" für den Durchschnitt übersteigende Leistungen, „gut" für den Durchschnitt, „genügend" für Leistungen unter dem Durchschnitt, die aber noch genügen, und „nicht genügend". Die Fleißnote wurde aufgehoben, die Note über „Sittliches Betragen" in eine solche über „Betragen" geändert. Ferner wurden die Prüfungen in „Orientierungsprüfungen" und „Klassifikationsprüfungen" eingeteilt. Erstere dienen dem Unterricht, sie sollen den Lehrer über den Stand der Auffassung orientieren und aus ganz kurzen Fragen bestehen, letztere nach Abschluß einer zusammenhängenden Partie stattfinden, wobei zuerst die sich freiwillig Meldenden zur Prüfung kommen. Die fremdsprachlichen Hausarbeiten werden nicht mehr klassifiziert. Ein Schüler, der am Schlusse des Jahres nur in einem Gegenstande nicht entspricht, kann, wenn dieser Gegenstand weitergeht (wie Mathematik oder Sprachen) durchgelassen werden, muß aber, wenn er in diesem Gegenstande das nächste Jahr wieder nicht

*) Von Büchern erwähne ich meine Broschüre „Auf dem Wege zur Schulreform", Wien, Fromme, die die Geschichte der bisherigen Reformbewegung enthält und die nächsten Ziele umschreibt, und die offiziellen „Protokolle der Mittelschulenquete im Unterrichtsministerium".



Halle der Edison-Schule.

entspricht, dann die Klasse wiederholen. Die Wiederholungsprüfungen aus einem Gegenstande nach den Ferien bleiben bestehen. Die Zahl der Zensurabschnitte im Jahre wurde von 8 auf 6 herabgesetzt, eine allerdings sehr unzulängliche Maßregel, da am Schlusse eines jeden solchen Abschnittes jeder Schüler mit einer Abschlußnote zu versehen ist, so daß die Absicht der Verordnung, das Prüfen einzuschränken und das Interesse auf die Sachen zu lenken, nur sehr unvollkommen erreicht werden wird.

Die zweite Verordnung erfloß am 8. August und hat die Schaffung neuer Schultypen zum Gegenstande. Zum bisherigen achtklassigen humanistischen Gymnasium und zur siebenklassigen Realschule werden nun noch ein achtklassiges Realgymnasium und ein an die Unterrealschule als Unterbau sich anschließendes achtklassiges Reformrealgymnasium hinzutreten. Das Realgymnasium erhält Französisch an Stelle von Griechisch unter Herabminderung der Stundenzahl. Das Latein wird durch alle acht Klassen gelehrt, verliert jedoch 5 Stunden (45 gegen 50), Turnen ist in allen, Zeichnen in den vier unteren Klassen obligat, Geographie wird auch auf der Oberstufe gelehrt, Naturgeschichte bis zur obersten Klasse geführt. Darstellende Geometrie wird mit je 2 Wochenstunden in die 5. und 6., Chemie mit ebensoviel Stunden in die 6. und 7. Klasse neu eingeführt. Die Mathematik verliert 1 Stunde, sonst bleibt alles beim alten.

Diese Type ist offenbar getroffen worden, um den zahlreichen Bestrebungen nach Schaffung einer Einheitsschule auf gymnasialer Grundlage zu genügen. Die Verbindung Latein-Französisch ist in Österreich neu, ist aber jedenfalls zum mindesten ebenso naturgemäß wie die Latein-Griechisch. Das Band, das diese zwei Sprachen zusammenhält, ist die historische Entwicklung und ihr Verhältnis zum Deutschen. Man kann ruhig



Kindergarten, Lincoln-Schule.

sagen, Lateinisch und Französisch waren die ersten Schriftsprachen der Deutschen. Durch die größere Leichtigkeit der französischen Sprache, deren Erlernung überdies an der lateinischen eine mächtige Stütze erfährt, ist es möglich geworden, den Realien einen breiteren Raum zu gewähren. Zugleich ist das vielbegehrte Gymnasium ohne Griechisch geschaffen worden, das zugleich eine Realschule mit Latein vorstellt, nach der sich gleichfalls viele Stimmen erhoben haben. Voraussichtlich dürfte dieser Typus dies alte Gymnasium über kurz oder lang verdrängen. Gegenüber dem preußischen Realgymnasium hat das österreichische weniger Stunden in Französisch und Mathematik und gar kein Englisch. Seine wöchentliche Stundenzahl bewegt sich zwischen 25 und 29.

Bemerkenswert sind ferner die beigegebenen näheren Lehrpläne und Lehranweisungen. Im Deutschen und in der Mathematik ist den Reformbestrebungen ziemlich weit Rechnung getragen worden, dagegen ist der Lehrplan in Chemie ganz dogmatisch ausgefallen, und in den übrigen Naturwissenschaften hat sich auch sehr wenig zum Besseren geändert.

Das Reformrealgymnasium hat die umgekehrte Sprachenfolge. An der Unterrealschule wird Französisch gelehrt, am neuen Reformrealgymnasium, das nur die Oberstufe vorstellt, wird Französisch in 4×3 Stunden weitergeführt, Latein erhält in den zwei unteren Klassen 7, in den zwei oberen 8 Wochenstunden. Die anderen Unterschiede sind nicht sehr wesentlich.

Die Frage der Berechtigungen ist noch nicht endgültig gelöst, doch haben sich die darüber befragten Universitäten alle in liberalem Sinne geäußert. Es dürfte hoffentlich die Berechtigung nur für wenige Fächer wie Theologie und Philologie eingeengt werden.

Obige Verordnung ist ferner nur als Provisorium erlassen worden. Ein neues



„Indian Room", Webster-Schule.

Reichsgesetz soll die endgültige Regelung der Frage bringen. Damit ist indirekt zugegeben, daß der Organisationsentwurf vom Jahre 1849 nicht länger mehr Grundlage bleiben kann.

Durch die bisherigen drei Reformerlässe ist vier Hauptwünschen des großen Publikums Rechnung getragen worden: Die Reifeprüfung wurde zwar nicht aufgehoben, aber mit Ausnahme der Vaterlandskunde von allem gedächtnismäßigen Wissen entkleidet und so ihrer Schrecken beraubt, das Prüfungswesen wurde von seiner früheren terroristischen Bedeutung befreit – die Zeiten des „Katalogs" als Schreckgespenst sind vorüber – und endlich ein Gymnasium ohne Griechisch, eine Realschule mit Latein geschaffen, und viertens ist durch den letzten Typus eine Hinausschiebung der Berufswahl um vier Jahre erzielt worden.

Was nun zu tun kommt, ist zunächst die wirkliche Ausführung dieser Verordnungen. Dann bleibt aber noch die eigentliche Hauptaufgabe zu tun, die Reform des Unterrichtsverfahrens. Zwei Erlässe sind noch zu erwarten; der eine wird die Revision der Lehrpläne der alten Schulen vornehmen, der zweite eine Neuregelung der Disziplinarvorschriften der Schüler bringen. In ersterer Beziehung ist eine Entlastung von allem nur gedächtnismäßigen, an sich belanglosen Wissen zu erwarten, während in zweiter Beziehung eine Dreiteilung der Vorschriften in bezug auf die Schüler der vier ersten, der 5. und 6. und endlich der 7. und 8. Klasse stattfinden soll.

Was bisher gar nicht in Angriff genommen wurde, ist die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichtes auf Grund des Arbeitsprinzipes. Ebenso ist der fremdsprachliche Unterricht nach wie vor im argen geblieben. Auch der neue Lehrplan in Geographie und Geschichte vermag durchaus nicht zu befriedigen. Es bleibt also auch für die Zukunft noch

Arbeit genug; immerhin bleibt es ein großes Verdienst des Unterrichtsministers D. Marchet, mit dem bisherigen Prinzip des „Quieta non movere" endlich gebrochen zu haben.

GMUNDEN HANS KLEINPETER

RUNDSCHAU



Farbiges Papierfenster, hergestellt von Schülern der öffentlichen Schulen in Denver.

MUTTER UND KIND

Wenn man von einem „Jahrhundert des Kindes" spricht, so ist dagegen das zu sagen, daß es erst dann ein Jahrhundert des Kindes geben kann, wenn wir ein „Jahrhundert der Mutter" gehabt haben, wenn alles getan worden ist, die Mutter physisch, intellektuell, moralisch, sozial so zu stellen, daß sie in allen Schichten der Bevölkerung ihrer hohen Lebensaufgabe gerecht zu werden vermag. Wohl dem Lande, das große Mütter hat! Die Aufwendungen, die ein Volk zur Hebung der Frauen, zur Förderung der Stellung der Mütter macht, sind ein Gradmesser seiner Kultur, und mit der Stellung der Frau steht und fällt das Ansehen einer Nation.

Dr. Fr. Zollinger im Schlußwort des Ersten Schweizer Informationskurses für Jugendfürsorge, Sept. 1908.

* * *

„Das Kind ist das Objekt, und an dem Kinde haben wir zu erproben, ob ein Schulsystem taugt oder nicht. Kann das Kind nicht mitkommen, dann muß das Ziel geändert werden. Nicht das Schulziel, nicht die Verordnungen sind entscheidend, sondern das Kind."

Universitätsprofessor Dr. F. Hueppe.

SCHÜLER ÜBER SCHÜLER-UNREDLICHKEIT

Einen interessanten pädagogischen Versuch hat unlängst ein Gymnasiallehrer, der seinen Namen wie seine Anstalt aus verschiedenen Gründen nicht nennen wollte, unternommen, und darüber in den „Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik" berichtet. Um sich nämlich Klarheit darüber zu verschaffen, welche Stellung seine Schüler in Theorie und Praxis gegenüber der Schulunredlichkeit einnehmen, stellte der Lehrer in vier Klassen seiner Anstalt eine Umfrage in der Weise an, daß den Schülern mehrere auf die Unredlichkeit in der Schule bezügliche Fragen vorgelegt wurden, die sie auf den Zetteln mit + (= ja) oder — (= nein) beantworten sollten. Diese Zettel wurden dann in eine Mütze gelegt, durcheinander geschüttelt und so in wirksamer Weise das Abstimmungsgeheimnis geschützt. Wenn es nun auch keineswegs ausgeschlossen ist, daß manche Schüler sich auf den Zetteln tugendhafter gaben, als sie in Wahrheit denken und handeln, so dürfte doch im ganzen das Ergebnis die Anschauungen, die über die Unredlichkeit in der Schule bei unseren Schülern herrschen, richtig wiedergespiegelt haben. Bei Ausschaltung der ziemlich zahlreichen Stimmenthaltung in einzelnen Fragen wies dies Ergebnis aus, daß das Abschreiben von Hausaufgaben (die nicht zur Zensur einzureichen sind) nur von 17 Schülern verurteilt, von 59 dagegen als einwandfrei betrachtet wurde, während das Abschreiben der immerhin die Persönlichkeit näher berührenden Hausarbeiten (bei denen die Zensur statt-

findet) 41 Mißbilligungen gegen 36 Freisprechungen fand; in einer Klasse waren sogar die freisprechenden „Nein" in der Überzahl. Das „Vergleichen" und „Umkorrigieren" der Hausarbeiten wirft nach Ansicht der Schüler offenbar gar keinen Makel auf den Täter, denn es fanden sich nur 8 tadelnde „Ja" gegen 68 „Nein"; auch das „Absehen" vom Nachbar im Extemporale wird offenbar zu den verzeihlichen Sünden gerechnet, da den 16 „Ja", die darüber den Stab brachen, 61 „Nein" gegenüberstanden. Ziemlich oft, nämlich 27 Mal wurde der Gebrauch verbotener Hilfsmittel verurteilt; immerhin fand auch hier die mildere Auffassung mehr, nämlich 47 Anhänger. Daß die Notlüge zugunsten eines Kameraden in den Jahren der Kameradschaftlichkeit begeisterte Verteidiger fand, war zu erwarten, und so standen hier nur 18 mißbilligende „Ja" gegen 59 „Nein"; verwerflicher erscheint dagegen dem jugendlichen Kraftgefühl die Notlüge im eigenen Interesse, denn hier fanden sich nur 33 Verteidiger gegen 41 Tadler; allerdings hatte auch hier wenigstens eine Klasse sich überwiegend zur Verleugnung der strengen Moral bekannt. Natürlich darf man aus alledem nicht schließen, daß etwa in jener Anstalt eine besonders bösartige Schülerschar vorhanden gewesen sei, vielmehr waren die Befragten nach der bestimmten Aussage des Lehrers fast alle gutherzige, offene Jungen. Wenn also trotzdem die Täuschung der Lehrer von ihnen so vielfach als erlaubt betrachtet und danach gehandelt wird, so folgert der Verfasser daraus mit Recht, daß es eben Sache der Schule sei, in Vorbeugung und Strafe diesem Zustand der jugendlichen Gemüter Rechnnng zu tragen und nicht auf jede solche Täuschung die Moralanschauungen der Erwachsenen anzuwenden, andererseits aber die Gelegenheit und den Anreiz zu solcher Unredlichkeit nach Möglichkeit zu vermindern.

ÜBER SCHULGÄRTEN

schreibt Dr. K. Floericke in der naturkundlichen Monatsschrift „Kosmos" die beherzigenswerten Worte: Vor allem gilt es, auch in den Kindern die schlummernde Liebe zum Garten zu erwecken und in die richtigen Bahnen zu leiten, und das kann nicht besser geschehen als durch ausgedehnte Anlage und Benützung von Schulgärten. Leider hat diese hochaktuelle Frage, die das wärmste Interesse aller Bevölkerungskreise verdient, noch keine befriedigende Lösung gefunden, obgleich die beteiligten Kreise sich längst darüber einig sind, daß die Schulgärten jedenfalls ein wichtiges, vielleicht sogar ein unentbehrliches Hilfsmittel für den naturwissenschaftlichen Unterricht darstellen, der ja für eine nahe Zukunft endlich der bedeutungsvollste zu werden verspricht. Den nur allzuoft verloren gegangenen Sinn für veredelnden Naturgenuß kann gerade der Schulgarten wieder ins Leben rufen, so daß ihm eine hohe erzieherische Bedeutung nicht abgesprochen werden kann. Dazu kommt die hauswirtschaftlich-praktische, die zeichnerische, und — auch der Lehrer kann im Schulgarten noch viel lernen, gehört er doch oft noch der Generation an, die, soweit sie in den Großstädten herangebildet wurde, nicht eine Roggen- von einer Gerstenähre unterscheiden konnte. Vor allem müssen die größeren Kinder auch zu den leichteren Arbeiten im Garten herangezogen werden, dann kommt ihnen das Verständnis für die Pflanzenphysiologie ganz von selbst. In meinen Jugendjahren hatten wir es nicht so gut, und der ganze botanische Unterricht beschränkte sich auf eine abschreckend langweilige Einpaukung des Systems. Was hätten wir darum gegeben, in freier Natur mit der Pflanze selbst vertraut werden zu dürfen, sie — lieben zu lernen! Waldschulen, Ferienkolonien, Schulvivarien und Schulgärten — auch in den dumpfen Schulstuben beginnt es sich dank dem fortschrittlichen Sinne unserer Lehrerschaft zu regen und zu keimen, und der erfrischende Hauch freier Naturforschung bläst lustig durch den alten Moderduft — zum Heile der kommenden Geschlechter!



Färbiges Papierfenster, hergestellt von Schülern der öffentlichen Schulen in Colorado.

KUNSTERZIEHUNG IN DEN ENGLISCHEN SCHULEN

In London hat sich eine Gesellschaft gebildet, die es sich zum Ziele setzt, durch systematische Förderung des Musikunterrichts in den Schulen das Interesse der Jugend für die Kunst zu pflegen und so den Geschmack planmäßig zu läutern und zu verfeinern. Die Kinderaufführungen der Schulen und die Gründung von Schulorchestern sollen unterstützt und die Jugend durch die praktische Beschäftigung mit guter Musik und mit dramatischen Werken angeregt werden. Zugleich ist die Gründung von Leihbibliotheken in Aussicht genommen; Vorsorgen wurden getroffen, um die Schüleraufführungen zu vermehren und gewissermaßen Gastspiele zwischen den verschiedenen Lehranstalten anzubahnen, und soweit es nötig ist, wird die Gesellschaft durch die Lieferung von Musikinstrumenten die Organisierung der Schülerkapellen erleichtern.

SCHULZEUGNISSE IN KÜNSTLERISCHER AUSSTATTUNG

sind für die Berliner Gemeindeschulen hergestellt worden. Sie bedeuten wegen der gefälligen Anordung des Druckes und wegen der Lettern, die der Schreibschrift ähneln, in ästhetischer Hinsicht einen erfreulichen Fortschritt. Die Entwürfe dazu stammen von Herrn Wieynk, Bibliothekverwalter am Königlichen Kunstgewerbe-Museum. Die Anregung zu dem Neudruck der Schulzeugnisse gab die Literarische Vereinigung des Berliner Lehrervereins.

STIMMEN DES TAGES

I.

Was in der Sprache zutage tritt, mögen es nun Mitteilungen für den Augenblick sein oder für die kommenden Geschlechter bestimmte Äußerungen des Menschengeistes, das sind nicht bloß Zeichen, das sind vielmehr wesentliche Bestandteile seelischer Vorgänge. Es ist deshalb unrichtig, wenn man die Sprache ein konventionelles Zeichensystem nennt. Sie ist weit mehr als das. Es gibt sehr viele Denkgebilde, die ohne Sprache nie hätten entstehen können, und die auch jetzt noch immer von leisen Sprachbewegungen begleitet sind. Stricker hat solche minimale Artikulationen, die das stille Denken begleiten, experimentell nachgewiesen.

Man darf die Sprache nicht mit der mathematischen Begriffsschrift vergleichen. An logischer Exaktheit bleibt sie hinter der Eindeutigkeit dieser Formeln gewiß zurück, allein sie leistet mehr und anderes. In ihr kommen nicht nur die Gedanken zum Vorschein, in ihr prägt sich vielmehr die Art und Weise des Denkens, des Fühlens und des Wollens der einzelnen und der Völker aus. Die Sprache und die sprachlichen Gebilde, die uns aus den verschiedenen Zeiten erhalten sind, sie sind nichts anderes als objektivierter und damit der Forschung zugänglich gemachter Menschengeist. Die zergliedernde Tätigkeit des Philologen macht es sich nun zur Aufgabe, aus diesen Gebilden das geistige Leben selbst zu rekonstruieren, das darin seinen Ausdruck gefunden hat. Diese Aufgabe wird nicht beim ersten Anlauf gelöst, sie bedarf immer erneuter Anstrengung, allein infolge der darauf verwendeten Arbeit vollzieht sich eine Art von Strukturveränderung des Denkorgans, und zwar diejenige Veränderung, die wir als philologische Schulung bezeichnen. Wer sie besitzt, dem gliedert sich jedes sprachliche Gebilde, das ihm entgegentritt, sofort in seine Teile, er weiß die Form vom Inhalt loszulösen, er vermag umfang-

reichere Stücke leichter zu überblicken und ist leicht imstande, den gleichen Gedanken in verschiedenen Ausdrucksweisen als solchen zu erkennen. Die philologische Schulung erleichtert jede wissenschaftliche Arbeit. Sie kommt dem Naturforscher ebenso zugute wie dem Historiker, dem Juristen, dem Nationalökonomen und dem Philosophen.

Wilhelm Jerusalem, s. Philologie und Naturwissenschaft (Neue freie Presse, Wien 8. I. 08).

II.

Zur Schulung der von allem Sprachunterricht brach gelassenen Geistesgebiete sind die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer unerläßlich, und sie stehen insofern höher, als sie ganz besonders die Kulturwerte schaffen, an denen erst die Sprache sich in formaler Darstellung erprobt, als sie allein in ihrer unerbittlichen Logik und Folgerichtigkeit das kausale Bedürfnis des menschlichen Geistes ganz befriedigen und zur Mitarbeit am Erschaffen von Werten erziehen. Das steht aber dem strebenden Geiste höher als die bloß formale Darstellung des von anderen Erdachten und Erschaffenen. Bei solcher Arbeit verschwinden aber auch die künstlich gemachten Gegensätze von Natur- und Geisteswissenschaften mehr und mehr und lösen sich in einer höheren Einheit auf. Die einseitige Betonung der Naturwissenschaften kann aber auch zu einem Fehler führen, indem bis jetzt die Ärzte, Naturforscher und Techniker, also die für unsere Kulturperiode besonders charakteristischen Fachleute, in der Verwaltung die ihnen gebührenden führenden Stellen nicht erreichen konnten, weil ihnen in formaler Bildung die Juristen über waren. Deshalb schon kann ich im Volks- und Staatsinteresse eine Ablehnung selbst der formalbildenden Seite des Sprachunterrichtes nicht billigen und warne nur vor der Überschätzung.

Prof. Dr. Hueppe, Obmann des Vereins für Schulreform (Österreich) in der „Zeit". 19. I. 08.

III.

Der pädagogische Wert einer biologischen Behandlung der Naturkunde besteht unleugbar darin, daß der jugendliche Geist dadurch in erster Linie zu schärferer Beobachtung angespornt wird, und daß er ganze Gruppen von Beobachtungsergebnissen durch das Band einer objektiv gegebenen Zweckmäßigkeit zu einer Einheit verbinden lernt. Dadurch wird seine Naturerkenntnis auf eine viel höhere Stufe erhoben, insofern das Einzelfaktum eine sinnvolle Bedeutung für das Ganze gewinnt, auf das es sich bezieht. Kein einsichtsvoller Beurteiler dieses Effekts der naturkundlich-biologischen Belehrung wird den Nutzen derselben für die Gesamtausbildung eines jungen Menschen in Abrede zu stellen in der Lage sein. Wer es dennoch tut, hat niemals an sich selbst den Segen eines solchen Unterrichts verspürt. Und dies ist auch der Grund davon, daß viele Vertreter der ältern Generation die große Bedeutung der Biologie als Lehrgegenstands überhaupt nicht zu würdigen imstande sind. Zu ihnen müssen leider auch manche Schulmänner gezählt werden.

Prof. O. Zacharias in der Illustr. Zeitung.

IV.

Überblickt man das in letzter Zeit Geschehene und durchfliegt man die das gewerbliche Unterrichtswesen behandelnden Schriften, so drängt sich die Überzeugung auf, daß über lang und kurz zum Schaden für Handel und Gewerbe die gewerbliche Erziehung den Pädagogen ganz ausgeliefert wird. Den Soldaten kann nur der Soldat erziehen, den Juristen nur der Jurist, den Mediziner nur der Mediziner, den Techniker nur der Techniker usw., also wird den Handwerker auch stets nur der Handwerker fachlich erziehen können.

O. Geyer, Prof. an der Techn. Hochschule zu Berlin. Berl. Tagebl. 9. 9. 08.

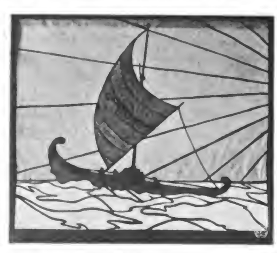


Japanischer Raum.

V.

Es gibt sehr viele einsichtsvolle Männer und Frauen, die der Meinung sind, daß die Schule es von Grund aus anders anfangen muß, wenn sie ihre Zöglinge wirklich mit einer gewissen Reife ins Leben entlassen will. Sie muß vor allem dafür sorgen, daß die Schüler von Beginn an in viel näherem Zusammenhange mit dem wirklichen Leben aufwachsen, daß sie die Dinge nicht zuerst theoretisch kennen lernen, sondern praktisch, daß sie sich weniger mit Wissensballast beladen, nicht soviel „in Worten kramen", sondern daß sie etwas können, wenn sie die Schule verlassen. Das Leben braucht Männer und Frauen, die sich in ihm zurechtfinden, körperlich gesunde, tatkräftige, schnell entschlossene, umsichtige Charaktere, die etwas leisten, und auf die man sich verlassen kann. Es ist ja sehr schön, wenn man heutzutage die jungen Leute auf den Schulen in den oberen Klassen über allerlei Dinge „aufklärt" und sie auf diese Weise vor den Gefahren des Lebens warnt. Aber wäre es nicht wünschenswerter, wenn man sie von Beginn an daraufhin erziehen könnte, daß diese „Gefahren" erst gar nicht als Gefahren für sie vorhanden sind? Die moderne Therapie sucht überall den Körper zu befähigen, die Krankheitsstoffe durch eigene Kraft zu zerstören und unschädlich zu machen. Erziehung sollte ebenfalls in diesem Sinne Prophylaxe sein.

Dr. G. Zieler (Nationalzeit. Nr. 28 1908.)



Farbiges Papierfenster.

DAS PROBLEM DES MORALUNTERRICHTS*)

VON RUDOLF EUCKEN

Bei den Erörterungen über Moralunterricht wird nicht immer genügend beachtet, daß die Fassung der Moral selbst eins der schwierigsten aller Probleme ist, und daß bei diesem Probleme die Meinungen weit auseinander gehen. Wäre Moral nicht mehr als die bloße Regulierung des sozialen Zusammenseins, nicht mehr als eine Ordnung für ein gesittetes Benehmen, so könnte es nicht schwer sein, durch Geschick und Ausdauer die jugendliche Seele zu ihrer Befolgung und zu schuldigem Gehorsam anzuhalten.

Wird dagegen Moral als eine einzigartige Kraft des Schaffens verstanden, so vergegenwärtigt sie uns eine neue Welt und wird der Weg zu einem neuen Leben. Sie stellt uns vor die scheinbar unmögliche Aufgabe, uns den Trieben unserer niederen Natur zu entwinden und zugleich ein starkes Wollen und eine freudige Kraft zu bewahren. Sie gibt uns die Überzeugung, daß wahre Tüchtigkeit sich nicht mechanisch einflößen läßt, sondern aus der Quelle moralischer Freiheit hervorgehen muß.

Wer der Moral diese Bedeutung zuerkennt, der wird ihre Wurzel in den tiefsten Grund der menschlichen Persönlichkeit zurückverlegen; mögen Umgebung und äußerer Einfluß viel nützen können, die entscheidende Triebkraft vermögen sie nicht zu liefern.

Eine solche Fassung der Moral setzt dem Bereich der moralischen Unterweisung bestimmte Grenzen. Wenn solche Unterweisung einen Zwangscharakter trägt, so kann sie leicht durch Erweckung von Widerstand mehr schaden als nützen. Ist sie von lehrhafter Breite, so kann sie leicht den Zögling ermüden und die Frische seines moralischen Gefühles abstumpfen. An einem Punkte hängt aller Erfolg: der Zögling muß, soweit es seine Natur gestattet, für die Verwirklichung der neuen Welt gewonnen werden, welche sich im moralischen Handeln eröffnet. Es gilt, in ihm ein sicheres Vertrauen zur Wirklichkeit dieser Welt zu erwecken und ihre unvergleichliche Würde ihn voll empfinden zu lassen. Dahin ist er zu bringen, daß ihre Forderungen ihn zugleich mit Ehrfurcht und Liebe erfüllen.

---

*) Der Artikel ist aus dem englischen Text, der in der Schrift Moral instruction and training in schools, London 1908, erschien, von mir ins Deutsche zurückübersetzt worden, da der deutsche Urtext mir abhanden kam. R. E.

Diese neue Welt muß der Zögling als allem individuellen Belieben überlegen verstehen lernen, als eine solche, die willigen Gehorsam und Selbstaufopferung von uns fordert, die aber dabei uns näher ist als unser sinnliches Dasein, und die allein dem menschlichen Leben wahre Bedeutung und echtes Glück zu geben vermag. Zu so hohem Ziele müssen Erziehung und Unterricht zusammenwirken. Wie die verschiedensten Studienzweige dazu beitragen können, um moralische Gesinnung zu erwecken und zu stärken, das ist neuerdings oft in vortrefflicher Weise dargelegt worden. Je mehr ein Gebiet sich mit menschlichem Leben und Fortschritt befaßt, desto direkter kann es einen moralischen Einfluß üben.

In dieser Hinsicht gewinnt daher der Geschichtsunterricht eine besondere Bedeutung. Nur dürfen wir nicht nachweisen wollen, daß in der menschlichen Geschichte alles glatt und glücklich gemäß den Forderungen der Moral zugegangen ist, daß das Gute allezeit siegreich war, das Böse stets überwunden wurde. Die fortschreitende Erfahrung der Zöglinge würde eine solche Behauptung rasch widerlegen. Wir müssen vielmehr zu zeigen suchen, daß die Moral sich als eine Kraft erwiesen hat, über alle Wechselfälle äußerer Geschicke hinauszuheben, und daß sie sich fähig zeigte, dem Menschen die Gewißheit eines inneren Zusammenhanges mit einer unsichtbaren Welt zu geben.

Festeingewurzelte Überlieferung legt die Anfänge des Moralunterrichts in die Hand der Religion. In Wahrheit würde es schwer sein, an dieser Stelle für die Religion einen Ersatz zu finden. Aber zugleich bleibt zu wünschen, daß in den oberen Klassen der Mittelschulen die anfängliche religiöse und moralische Unterweisung durch eine philosophische Darlegung der moralischen Prinzipien ergänzt würde, wie sie aus einer Notwendigkeit der menschlichen Natur hervorgehen. Es bedarf dazu nicht so sehr einer systematischen Darlegung als einer geschickten Nutzung der Vorteile, welche die Lektüre hervorragender Denker, wie Plato, Epiktet, Shaftesbury, Kant, gewährt. Das Bedürfnis nach einer derartigen Orientierung über die Prinzipien der Moral wird heute durch die unbestreitbare Tatsache gesteigert, daß Zweifel gegen die überkommene religiöse Lehre immer mehr auch die Gemüter der Jugend ergreifen.

Immerhin ist für den Zweck der moralischen Bildung Erziehung wichtiger als Unterricht. Aber hier wird am meisten durch ein indirektes Verfahren erreicht, und es muß der Lehrer das Ziel mit großer Vorsicht und Zurückhaltung verfolgen. Nichts ist hier so bedeutend als dieses, daß moralische Aufgaben und moralische Leistungen im Hause und in der Schulgemeinschaft des Zöglings die vollste Schätzung finden. Zugleich sollte dieser immer als ein solcher behandelt werden, der zu dem hohen Ziele eines edlen Lebens und zu selbständiger Verantwortlichkeit berufen ist. Wie schon Plato und Aristoteles betonten, ist dieses das Hauptstück für die moralische Bildung, daß die junge Seele lerne, mit voller Kraft das Gute zu lieben, das Böse zu

hassen. Die Schule kann innerhalb ihres Kreises zur Erreichung jenes Zieles gewiß viel tun. Aber es sei nicht vergessen, daß sie für moralische Bildung erfolgreich nur wirken kann, wenn sie durch den Einfluß des gesamten gesellschaftlichen Lebens unterstützt wird. Heutzutage sind wir viel zu geneigt, das direkte Vermögen der Schule zu überschätzen.

EINIGE SCHLAGWÖRTER DER MODERNEN PÄDAGOGISCHEN STRÖMUNGEN PHILOSOPHISCH UND PSYCHOLOGISCH BELEUCHTET

VON HANS CORDSEN

III.

Im tiefsten Wesen der Menschen liegt ein Trieb nach Geschlossenheit, nach Kontinuität, nach Harmonie. Dieser Trieb ist die Ursache aller Systembildung und macht sich nirgends stärker, aber auch nirgends erfolgreicher geltend als in den großen philosophischen Gedankenbauten der verschiedenen Zeiten und Völker. Wie der einzelne Mensch danach strebt, alles, was im Bereiche seines Ich liegt, zusammenzuschließen, so fügt auch ein philosophisches System alles, was das Wissen und Können der betreffenden Zeit ausmacht, zu einem oft wundervollen und kunstvollen Bau zusammen. Eduard Zeller, der große Historiker der Philosophie, sieht in jedem Versuch eines philosophischen Systems, „wenn er von einem dazu Befähigten angestellt wird, eine Rechenschaft, welche die Gesamtwissenschaft einer Zeit sich selbst über den Ertrag ihrer Tätigkeit ablegt“.*)

So ist zu verstehen, daß der jeweilige Kulturzustand in seinem innersten Bestande sich widerspiegelt in der Philosophie der betreffenden Zeit, daß aber andererseits auch er selbst wieder durchtränkt ist mit den die philosophischen Systeme dieser Zeit beherrschenden Gedanken. Daß die pädagogischen Bestrebungen nicht außerhalb dieses Zusammenhanges liegen können, ist klar; nur hat sich gerade in der Pädagogik die Wirkung einer Kulturwelle oft erst sehr viel später geltend gemacht, nicht selten sogar erst zu einer Zeit, wo sie ihre Aufgabe, einer jüngeren und wertvolleren den Weg zu bahnen, schon erfüllt hatte. In den letzten Jahrzehnten jedoch ist dieser Abstand geringer geworden, nicht nur, weil die Berührung zwischen den einzelnen Kulturgebieten in unseren Tagen überhaupt eine viel innigere ist und eine gegenseitige Beeinflussung bedeutend schneller erfolgt, sondern auch, weil die Erzieher der Jugend weit mehr als früher selbst an der Weiterentwicklung der Kultur mitarbeiten, zunächst nicht in ihrer Eigenschaft als Lehrer, sondern als lebendige, kämpfende, vorwärtsstrebende Menschen. Und ein ehrlicher Mensch müßte ja ein Doppelleben führen können, wenn nicht sein Kämpfen und Streben als Mensch auch Einfluß gewinnen sollte auf seine Arbeit als Lehrer,

*) E. Zeller, Über Systeme nnd Systemsbildung. Deutsche Rundschau 1899 S. 90.

auf seine pädagogischen Ideale. Darum sind es auch gerade die Lehrer, die zuerst die Verbindungslinien zwischen Leben und Schule finden oder zum mindesten herzustellen suchen, welche enge Fühlung haben mit den besten Vertretern ihrer Zeit. Daß eine solche enge Verbindung zwischen pädagogischen und philosophischen und somit nach dem oben Gesagten zwischen den kulturellen Strömungen überhaupt besteht, wird bestätigt durch den im folgenden geführten Nachweis, daß auch in den philosophischen Strömungen der Gegenwart das oben herausgestellte Prinzip einer Reaktion des Lebens gegen den Versuch einer Mechanisierung desselben wirksam ist. Die in den zitierten pädagogischen Schlagwörtern verdichteten Anschauungen erscheinen dann nicht mehr als isolierte schwache Gedanken, die in den Köpfen einzelner weniger Pädagogen ein unfruchtbares Dasein führen, sondern als Ausflüsse einer gewaltigen Strömung, die unsere gesamte Kultur durchflutet.

Die großen Philosophen des 17. Jahrhunderts, die mit Keulenschlägen die Welt der Scholastik zertrümmerten, um aus den Ruinen eine neue erstehen zu lassen, waren alle in der Mathematik orientiert. Descartes entwickelt sein System aus Axiomen unter Anwendung der mathematischen Methode, die er jeder Philosophie zur Nachahmung empfiehlt. Und nach Galilei ist das große Buch, aus dem wir unsere philosophische Erkenntnis herauszulesen haben, das Universum, in mathematischen Lettern geschrieben. Spinoza schreibt seine Ethik ordine geometrico, und selbst der Gottesbegriff wird logisch-mathematisch gestützt. Mit dieser mathematischen Denkweise verbindet sich der von Gassendi und vor allem von Boyle, dem Begründer der modernen Chemie, wieder zur Geltung gebrachte Atombegriff Demokrits, und die Ansicht, daß die gesamte Körperwelt sich aus Atomen zusammensetze und alles Geschehen in einer Anziehung und Abstoßung dieser Atome bestehe, wird die herrschende. So wird der Grundstein gelegt zu dem gewaltigen Bau einer mechanistischen Weltanschauung, die alles Naturgeschehen mechanisch-kausal aus Bewegungen der Materie erklären möchte, für die Maß und Zahl sich als die methodischen Hilfsmittel darstellen. Fester noch fundiert Newton diesen Bau durch die Formulierung der Grundgesetze der Bewegung: die analythische Mechanik wird begründet. Hobbes wendet die mechanisch-atomistische Anschauung auch auf das geistige Leben an. Den Atomen in der Körperwelt entsprechen nach seiner Ansicht in der Geisteswelt die cogitationes, die Gedanken. Alles Denken ist ihm ein Rechnen, alle Bewußtseinserscheinungen sind mechanische Gebilde. Hartley und Priestley spinnen diese Gedanken weiter aus, führen das ganze Gebiet seelischen Geschehens auf eine Mechanik physischer Elemente zurück und begründen so die mechanistische Assoziationspsychologie, die selbst für die höchsten und verwickeltsten Erscheinungen seelischen Lebens keine andere Erklärung kennt, als daß sie Produkte aus der Verbindung einfacher Vorstellungen seien. Dem von Galilei gefundenen Trägheitsprinzip in der äußeren Welt wird das Reproduk-

tionsprinzip in der Innenwelt gegenübergestellt, und Hume wendet auch den Newtonschen Begriff der Attraktion auf das Geistesleben an. So wurde die gesamte Natur, die äußere wie die innere, atomisiert und mechanisiert, alles Qualitative durch Quantitatives ersetzt, die ganze Welt aufgelöst in ein Aggregat einfacher Elemente. Masse und Bewegung geteilter Masse wurden die Zentralbegriffe dieser Weltanschauung, Wage und Rechengriffel ihre Symbole. Der tote Stoff hatte über das Lebendige gesiegt. Glänzend gerechtfertigt schien diese mechanistische Weltanschauung, als das 19. Jahrhundert seine gewaltigen technischen Leistungen jedem vor Augen führte.

Aber zwanzig Jahre nach Newtons Tod wird Lamarck geboren, der Führer aller derer, die das Leben aus seinem ureigensten Wesen heraus zu erklären bemüht sind. Und wie Newton seine „philosophiae naturalis principia mathematica“ geschrieben hatte, so schreibt Lamarck eine „philosophie zoologique“, eine Philosophie des Zoon, des Lebendigen. Und wenn Descartes, Spinoza, Kepler, Newton more geometrico gedacht hatten, so begann jetzt seit den Entdeckungen der Pflanzenzelle, der Infusorien und mikroskopischen Lebewesen durch Malpighi und Leuwenhoek eine andere Denkweise, die biologische, erst schüchtern, dann nach den Forschungen Schleidens und Schwanns über die Tierzelle immer kühner ihr Recht zu behaupten. Nicht vom mathematischen Punkt, sondern von der lebendigen Zelle nahm sie ihren Ausgang. Cuviers, Lyells, Darwins und Spencers Schriften brachten den Entwicklungsgedanken bald zur allgemeinen Anerkennung. Dieser Entwicklungsgedanke, den man wohl als die bedeutendste Errungenschaft des 19. Jahrhunderts ansprechen könnte, bringt nun eine vollkommen neue Betrachtungsweise alles Seins und Geschehens zur Herrschaft, und überraschend sind die Resultate, die durch eine unter diesem Gesichtswinkel erfolgende Bearbeitung der Natur- und Geisteswissenschaften erzielt werden. Weit größer aber noch ist die Wirkung anzuschlagen, die er in psychologischer Hinsicht ausübt: der Pessimismus, der um ein verlorenes Paradies klagt und in quietistischer Verneinung des Lebens verharrt, diese Weltanschauung jedes müden, welken Geschlechts, eines Geschlechts, das träge und tatenlos in der Vergangenheit lebt, weicht einem lebensfrohen, lebenbejahenden Optimismus, der für ein in der Zukunft liegendes Ideal mit jeder Faser seines Wesens kämpft. Statt Ruhe, Schlaf, Nirvâna heißt die Losung Arbeit, Kampf, Aufstieg, Vorwärts; Zarathustra triumphiert über Buddha, das Leben über den Tod. Und wenn auch der Entwicklungsgedanke zunächst nur ein rein formaler ist und über den idealen Gehalt der Zukunft noch nichts enthält, so ist er doch richtunggebend, wegweisend, eine Stimulans zur Arbeit, zur Tat. Von hier aus ist auch Nietzsches Bedeutung für Gegenwart und Zukunft zu verstehen, sein Wille zur Macht, zum Fortschritt. Selber vom Pessimismus ausgegangen, hat er ihn unter dem Einfluß Darwins, unter dem Einfluß des Entwicklungsgedankens, überwunden. „Nietzsche gibt eine Rechtfertigung des Lebens“, sagt

Vaihinger, „eine Rehabilitation der Natur gegen die Vorwürfe der Pessimisten. Früher bedurfte es einer ‚Rechtfertigung Gottes'; Leibniz schrieb seine ‚Theodicée'; Nietzsche gibt eine Kosmodicée, eine Physiodicée, eine Biodicée: er rechtfertigt die Welt, die Natur, das Leben. Von diesem Standpunkt aus will Nietzsche den ‚verzärtelten' Menschen wieder Daseinsfreude d. h. Kampfesfreude einflößen."*)

Im letzten Jahrzehnt hat die durch den Entwicklungsgedanken befruchtete biologische Denkweise mit immer größerem Erfolge sich durchzusetzen gewußt, der Mechanismus tritt auf der ganzen Linie den Rückzug an. Seine Kategorien Beharrung, Anziehung und Abstoßung erweisen sich für die Deutung der Natur nicht mehr als ausreichend. Ja, selbst auf seinen ureigensten Gebieten, in der Physik und der Chemie, hat der atomistische Materialismus einer ihm feindlichen, ihn vernichtenden Theorie schon zum Teil das Feld räumen müssen. Arrhenius' elektrolytische Dissoziationstheorie, die Entdeckung der Kathoden-, der Röntgen- und Becquerelstrahlen haben dem Atombegriff den Todesstoß versetzt und Ostwalds Energiebegriff zum Siege verholfen. Ostwald anerkennt selbst den Grundbegriff der ganzen bisherigen Physik, den Begriff des Stoffes, der Materie, nicht mehr. Materie ist nichts weiter als eine räumlich geordnete Gruppe verschiedener Energien.**)

Wie in der Physik und in gewisser Hinsicht in der gesamten Naturwissenschaft Atomisten und Energetiker einen Kampf auf Leben und Tod führen, so stehen in derselben Schärfe auf dem speziellen Gebiete der Biologie Mechanisten und Vitalisten einander gegenüber. Während die mechanistische Richtung jeden wesentlichen Unterschied zwischen belebter und unbelebter Natur bestreitet und alle Erscheinungen des Lebens durch Einwirkungen von außen nach innen auf physiko-chemischem Wege erklären zu können glaubt, behauptet die vitalistische Richtung, die besonders durch Bunge, Rindfleisch, v. Hanstein, Reinke, Driesch***) vertreten wird, daß im Lebensvorgang noch mehr enthalten sei, daß in der Aktivität das Rätsel des Lebens stecke und man ohne den Begriff des immanenten Zweckes, der Zielstrebigkeit, der Gestaltsamkeit, der Dominante, der Entelechie nicht auskomme. Die Biologie hat erkannt, daß das Leben weit vielgestaltiger und differenzierter ist, als daß es mit den dürftigen, dürren mechanistischen Kategorien begriffen werden

*) Vaihinger, Nietzsche als Philosoph. Berlin 1902. S. 58.

**) Ostwald, Die Überwindung des wissenschaftlichen Materialismus. Leipzig 1895.

***) Bunge, Lehrbuch der physiolog. Chemie. 1886.

Rindfleisch, Neo-Vitalismus. Vortrag, gehalten auf der Naturforscherversammlung in Lübeck 1895.

v. Hanstein, Der Zweckbegriff in der organischen Natur. Bonn 1880.

Reinke, Einleitung in die theoretische Biologie (Berlin 1901) und die Welt als Tat. (das. 1899.)

Driesch, Die organischen Regulationen. Vorbereitung zu einer Theorie des Lebens. Leipzig 1901 (u. s. späteren Schriften).

könnte. Selbstregulierung und Selbstdifferenzierung, funktionelle Anpassung und Korrelation der Organe sind stehende Begriffe dieser Wissenschaft geworden. Ein Organismus wird aufgefaßt als „ein Kräftereservoir, das mit Notwendigkeit aus sich heraus sich entwickeln muß“, dem Protoplasma wird „formative Tätigkeit“ zugeschrieben*). Aristoteles und Leibniz haben gesiegt, Demokrit ist überwunden. „Das Zünglein an der wissenschaftlichen Wage der Gegenwart“, sagt Stein in seinen „Philosophischen Strömungen“ (1908), „neigt offenbar wieder dem Vitalismus zu, wie es vor einem Menschenalter nach der Seite des Mechanismus gravitierte.“

Wenn auch nur in großen Strichen der Kampf der Gegensätze skizziert werden konnte, so haben wir doch gesehen, wie auf dem immer mehr an Ausdehnung gewinnenden Gebiet der biologischen Wissenschaft das Leben gewaltig revoltiert gegen einen Mechanisierungsversuch, und wie selbst in Physik und Chemie der Begriff des trägen, passiven Atoms, der Grundbegriff der mechanistischen Weltanschauung, ja wie der Begriff der Materie überhaupt dem der potentiellen und kinetischen Energie weichen muß.

Aber auch die Psychologie weiß mit Mechanik, Statik und Dynamik nichts mehr anzufangen. Sie hat eine weit größere Differenziertheit und Mannigfaltigkeit des psychischen Lebens erkannt, die es ihr unmöglich macht, diese Erscheinungen auf einfache cogitationes oder unveränderliche Vorstellungen zurückzuführen. Gestaltqualitäten und schöpferische Synthese sind neue wichtige Begriffe der Psychologie geworden.

Im Gefolge der mechanistischen Weltanschauung marschiert der Rationalismus, der die Herrschaft des Intellekts proklamiert. Von Fichte über Schopenhauer zu Wundt und James führt eine gewaltige Gegenströmung, die die Tat, den handelnden Willen, auf den Schild erhebt. Der Wille wird als Grund- und Hauptfaktor nicht nur des psychischen Geschehens, sondern alles Seins überhaupt angesprochen. Hume und die Assoziationspsychologen wie auch die französischen Sensualisten, die vom mechanistischen Weltbilde ausgingen, waren nicht imstande gewesen, gerade das Wesentliche in den seelischen Vorgängen, die Aufmerksamkeit, die Entstehung des Ich, die Kontinuität zu erklären, und auch Herbart, der diesen Mangel wohl erkannte, ist trotz seiner Hemmungs- und Strebungstheorie hierin nicht weiter gekommen, sondern hat durch die rückhaltlose Anwendung von Maß und Zahl auf die Bewußtseinserscheinungen — gegenüber Fechners späterer erfolgreicher Maßmethode von haltlosen leeren Voraussetzungen aus — den mechanistischen Materialismus in seinen vollständig unbegründeten und unfruchtbaren Ansprüchen auf das Recht zur Deutung des geistigen Lebens nur noch bestärkt.

Die an der Biologie orientierte Psychologie findet Analoga zu vielen psychischen Erscheinungen in der gesamten organischen Natur. Schon an der kleinsten Zelle, dieser in sich geschlossenen zielstrebigen, von innen nach

*) Hertwig, Zoologie. Jena 1905. S. 44.

außen wachsenden Einheit, in der alle einzelnen Teile sich dem Ganzen dienstbar machen und das Ganze wieder für die Partialkräfte arbeitet, kann sie den für das Psychische so wichtigen Begriff der Einheit in der Vielheit, der unitas multiplex, verdeutlichen. Sie hat ein Analogon zu allen psychischen Gebilden, bei denen auch das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile; bei deren Entstehung das Prinzip der „schöpferischen Synthese" wirksam ist. Hume hatte das Ich geleugnet, weil es sich ihm in ein „Bündel von Vorstellungen" auflöste, und auch Herbart glaubt es als eine „Komplexion" von Vorstellungen, als das „letzte Ergebnis aller unserer Vorstellungen" erklären zu müssen, während die voluntaristische Psychologie dem Ich den Primat zuerkennt, es auffaßt als Tätigkeit, Willen, Einheit des Bewußtseins, als „Gefühl des Zusammenhangs aller individuellen Erlebnisse"; es ist Gefühl, nicht eine Vorstellung (Wundt, Gr. d. Psych. 7. Aufl. S. 268).

Es dürfte nicht schwer halten, wenn es der Raum gestatten würde, zu zeigen, wie in der gesamten neueren Psychologie das Leben seine Rechte gefordert und auch wieder zuerkannt erhalten hat, seine Rechte gegenüber einer Vergewaltigung durch die Anwendung von Kategorien, die ihm vollständig wesensfremd, vollständig heterogen sind. Und wie in der Psychologie, so hat auch auf allen mit ihr in enger Verbindung stehenden Gebieten, in Ästhetik und Ethik eine Rehabilitierung des Lebens, des Prinzips der schöpferischen Synthese stattgefunden. Wohin der Intellektualismus und die Verneinung des Willens in der Kunst führen, das hat der Naturalismus deutlich gezeigt mit seinem Sieg des Milieus über die Psyche, des Passiven über das Aktive, der Materie über den Geist. Knut Hamsun hat in seinen Romanen „Hunger", „Pan", „Mysterien" diese Anschauung aufs höchste gesteigert und so Charaktere geschaffen, die untergehen, weil ihren empfindsamen, willenlosen Seelen jede Spur von Aktivität, von Gestaltungskraft und Schaffenstrieb fehlt. Thomas Glahn, einer dieser Charaktere, endet in Indien, dem Ursprungsland des Nirvânabegriffs.

Zum Schluß möchte ich noch auf eine gerade in allerjüngster Zeit, seit dem diesjährigen Philosophenkongreß in Heidelberg, viel genannte philosophische Strömung hinweisen, die das Gesagte in vollstem Maße bestätigt, auf den sogenannten Pragmatismus oder Neupositivismus, der seine Begründer und Anhänger vor allem in Amerika, England und Österreich hat – Pierce, James, Dewey, Schiller in Oxford und Jerusalem in Wien – und über den das Leibnizsche Wort als Motto gesetzt werden könnte: Quod non agit, non existit: „Was nicht handelt, existiert nicht". Sein Schlagwort ist Aktivität, Wirksamkeit, power to work, die Programmschrift James Pragmatism. A new name for some old ways of thinking. Lectures delivered in Boston 1906 and in New York 1907" (auch übersetzt von Jerusalem, Leipzig 1908). Stein sieht in diesem Buche den „Herold einer starken im 20. Jahrhundert einsetzenden neupositivistischen Bewegung". „Pragmatismus ist, psychologisch ausgedrückt,

der Glaube, daß Ideen stets nach Betätigung streben, und daß das geistige Leben stets teleologisch ist. Seine philosophische Bedeutung ist die Überzeugung, daß alle Tatsachen der Natur physikalisch wie geistig ihren Ausdruck im „Willen" finden. Wille und Energie sind identisch" (Stein a. a. O. S. 39). Es ist kein Zufall, daß gerade aus diesem Kreise das von Else Gurlitt übersetzte und auch in deutschen pädagogischen Kreisen viel gelesene Buch „Schule und öffentliches Leben" von John Dewey (Berlin 1905) hervorgegangen ist, und daß in den Ansprachen, die der Hauptvertreter dieser Richtung, William James, an Lehrer gerichtet hat („Psychologie und Erziehung", Leipzig 1908) ein Abschnitt überschrieben ist „das Kind als handelnder Organismus".

Dieselbe zentrale Stellung nimmt der Begriff des Handelns ein in einer kürzlich in deutscher Übersetzung erschienenen Schrift Henri Bergsons, des originellsten Denkers unter den heutigen Philosophen Frankreichs, wie Jerusalem ihn nennt, die sich „Materie und Gedächtnis" betitelt (übersetzt von Windelband, Jena 1908). Es ist unmöglich, in wenigen Worten den reichen, in allen Teilen fast ganz neuen Inhalt dieses interessanten Werkes anzudeuten; nur das sei gesagt, daß, wenn die von Bergson in so feinsinniger Weise entwickelte Theorie des Gedächtnisses in unserer Pädagogik zur allgemeinen Anerkennung gelangen würde, der didaktische Materialismus nirgends mehr in unserer Schule eine Zufluchtsstätte finden würde, und daß eine die Bedeutung der Gegenwart für die Pädagogik betonende Richtung hier ihre glänzende philosophische Rechtfertigung findet. „Der Geist entnimmt der Materie die Wahrnehmungen, aus denen er seine Nahrung zieht, und gibt sie ihr in Form von Bewegungen zurück, denen er seine Freiheit aufgeprägt hat"; „Unser Körper ist ein Werkzeug des Handelns und zwar nur des Handelns"; „Das Gedächtnis besteht durchaus nicht in einem Zurückschreiten der Gegenwart in die Vergangenheit, sondern im Gegenteil in einem Fortschreiten der Vergangenheit zur Gegenwart". Das sind einige Zitate aus dem Buche des Philosophen, der uns auch eine „Évolution créatice" geschenkt hat. Zur Lektüre beider Werke mögen sie anregen.

So haben wir die in Rede stehenden Schlagwörter einer modernen pädagogischen Bewegung eingereiht in den Zusammenhang großer, naturphilosophischer, psychologischer und allgemein philosophischer Strömungen, die die Grenze des deutschen Vaterlandes weit überschreiten und internationalen Charakter tragen. Bedarf es da noch eines Wortes über ihre nächste Zukunft? Wir würden damit gleichzeitig ein Urteil über diese großen Strömungen selbst abgeben müssen. Mit ihnen werden auch die pädagogischen steigen und wachsen, und die Pädagogik wird in weiteren Kreisen wieder zu Ehren kommen im Zusammenhang mit allen diesen Bewegungen, die um den Begriff des Lebens kämpfen. Hat es doch die Pädagogik mit der Gestaltung des Lebens in seiner höchsten und reinsten Form zu tun, wo alles Mechanische, Maschinenmäßige, Bureaukratische, alles Drängen und Schieben und Stoßen von außen das

gerade Gegenteil von dem erreicht, was man erreichen möchte. Nur im Zusammenhang mit diesen Bewegungen wird es möglich sein, die Schule aus einer Fabrik, in der Maschinen Maschinen erzeugen, zu einem wirklichen Lebensgarten zu machen, wo Lebendiges an Lebendigem sich emporrankt, wächst und zur Selbständigkeit erstarkt, wo ein natürlicher Schaffens- und Wirkungstrieb die denkbar größte Gelegenheit findet zur freien zweckmäßigsten Entfaltung, und wo Männer, die auf der Höhe der Bildung ihrer Zeit stehen, diese die höchsten Kräfte in Anspruch nehmende Arbeit leisten; Männer, die Werden und Leben an sich selbst erfahren haben und es daher auch zu werten vermögen und die den Spruch Non scholae sed vitae nicht mehr anerkennen, weil beide Begriffe ihnen identisch sind und sie Hebbel zustimmen, wenn er sagt: „Sich aufs Leben vorzubereiten und zugleich zu leben, ist die höchste Aufgabe."*)

NEUE SILHOUETTEN VON PH. O. RUNGE

VON A. LICHTWARK

In Runges Entwicklung spielt die Silhouette eine große Rolle. Von seiner Kindheit an hat er viele Jahre nur die Silhouette gehabt, um seinen künstlerischen Empfindungen Ausdruck zu geben, und man fühlt es all seinen Bildern an, daß er in der Konzeption von der Silhouette ausgeht. Nicht zum Nachteil seiner Kunst.

Bisher kannten wir zwei Sammlungen Rungescher Silhouetten. Die eine, große dekorative Pflanzenformen, stammt aus dem Besitz des Malers Herterich, eines Freundes der Speckter. Diese soll nach einer Angabe in Runges Leben für einen Fries über der Tapete bestimmt gewesen sein. Die andere Sammlung, zarte kleine Naturstudien, habe ich in der Hamburgischen Liebhaberbibliothek veröffentlicht**), und obwohl das Werk nicht im Buchhandel erschienen ist, ist es längst vergriffen.

Diese beiden Silhouettenfolgen stammen aus der reifen Zeit des Künstlers. Von den figürlichen Darstellungen, über die uns Nachrichten erhalten sind, war jede Spur verschwunden.

Auch von den Silhouetten aus Runges Kinderzeit hatte sich nichts mehr finden lassen.

Plötzlich sind wir nun in den Besitz einer größeren Anzahl dieser frühen Arbeiten gelangt.

Bei den Nachforschungen über den Verbleib von Runges Werken in der weitverzweigten Familie erfuhr ich, daß Frau Berlin in Friedland noch Silhouetten aufbewahren sollte.

Auf eine Anfrage erhielten wir nicht nur die Bestätigung der Nachricht, sondern als Geschenk die ganze Sammlung. Dazu noch einen Fenstervorsatz

*) Tagebücher. WW. Abt. 2, I. 744.

**) s. Säemann 1907, S. 57ff.

mit Silhouetten, einem Blumenstrauß, den Runge noch selber aufgeklebt hatte, das einzige derartige Werk, das auf uns gekommen scheint.

Als wir nun diese wichtigen Dokumente in der Kunsthalle studierten, stellte sich heraus, daß eine Sammlung loser weißer Silhouetten, die uns durch das Vermächtnis von Herrn Dr. Schleiden und Frau, geb. Speckter, zugefallen war, und über deren Ursprung keine Angabe vorlag, von Runge stammte. Es waren zweifellos dieselben Menschen und Tiere nachgebildet. Damit ist die Kunsthalle unvermutet in den Besitz einer größeren Sammlung von Arbeiten aus einer Entwicklungsepoche des Künsters gekommen, von der wir sonst nur literarische Nachrichten besaßen.



* * *

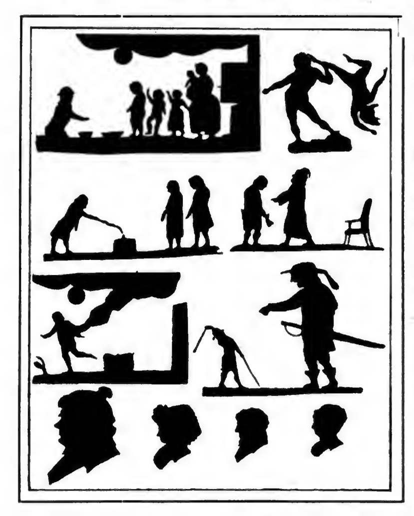
Wenn Runge selber oder sein Bruder uns über die Schulter sehen könnten, würden wir zu jeder Szene, jeder Figur, jedem Tier einen Kommentar hören. Beim ersten Anblick haben wir den Eindruck, diese Menschen waren dem Kinde persönlich bekannt, sein scharfes Auge hat sie in ihren charakteristischen Stellungen und Bewegungen erfaßt, in dramatischen Szenen belauscht. Diese Hunde aus den Nachbarhäusern waren seine Spielgefährten. Er kannte ihre Namen und alle ihre Eigenheiten. Anderes hat er nur im Geist gesehen, wie die Szenen aus dem alten Testament, eine Hinrichtung mit dem Schwert, die Bilder zum Reinecke Voß. Und noch anderes stammt aus Bildern oder Vignetten und ist von ihm in die einzige Kunstsprache übersetzt, die er kannte. Wenn Frau Dr. Schleiden noch lebte, würde sie wohl aus der Überlieferung des Speckterschen Hauses manches wissen. Aber nun sind alle Augen geschlossen, die noch hätten erklären können, was wir sehen, und wir sind auf das angewiesen, was die Dinge selber sagen. Es ist viel, aber nicht alles.

Mensch und Tier, das sind die Wesen, für die das Kind so lebendige Teilnahme hat, daß es seine Übungen regelmäßig mit ihren Darstellungen beginnt.

Es kennt keine Schwierigkeit und macht sich gleich an die äußersten Probleme, ohne zu ahnen, daß es an das Letzte der Kunst rührt.

Kain stürzt fliehend davon, der Mond steht am Himmel, und die gewaltige Hand Gottes langt aus der Wolke und packt den ersten Mörder beim Rockzipfel. Goliath mit der Klunker am Hufe lacht breitmäulig auf den Knirps David hinab, der sich in den Nacken wirft, um die Schleuder zu schwingen. — Der Lehrer sitzt mit drei Jungen am Tisch und liest ihnen vor. Zwei sind eingeschlafen, der dritte, scheinbar eifrig zuhörend, sticht unter dem Tisch seinen schlafenden Kameraden ins Bein. — Häufig kehrt die Darstellung zweier Menschen wieder, die einander im Gespräch gegenüberstehen. Darunter ist

eine besonders lebendig ausgefallen. Der Sprechende beugt sich zurück und weist mit ausgestrecktem Zeigefinger nach oben. Der Lauschende steht gebeugt und erhebt abwehrend die Hände. — Ein Reiter, stolz, dick und behäbig, reitet an einer zerlumpten Bettlerfamilie vorüber, die am Wege sitzt. — Ein Herr gibt einem zerlumpten Bettler, der sich, auf seinem Stock gestützt, kaum noch aufrecht halten kann, ein Almosen in den Hut. — Mächtig interessiert den Jungen eine Prügelszene. — Ein Knabe läuft springend mit Geige und Fiedelbogen davon. Es sieht aus, als habe er sie eben geschenkt bekommen. — Eine Hausfrau debattiert mit einer Gemüsehändlerin, ausgezeichnet als ein Stück schnell gepackten Lebens. Dazu noch viele Einzelfiguren, ein buckliger Mann, eine bucklige Frau und ein Bauer, der im Laufen von einer Wurst abbeißt. Dann eine Reihe Bildnisse, offenbar aus freier Hand geschnitten.



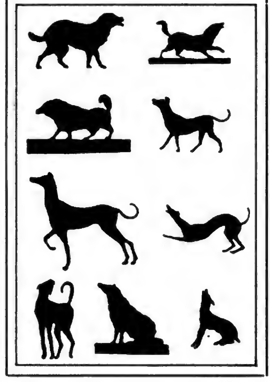
Mit derselben Schärfe beobachtete der Junge das Tierleben.

Zwei breite Friese schildern Szenen aus dem Reinecke Voß. Die Gerichtsszene mit dem thronenden Löwenpaar und den klagenden Tieren — die Löwen haben als Vorbild wohl eins der bekannten Schilder von Bäckerherbergen gehabt — erscheint weniger lebendig als die Erzählung der Szene, wo der Fuchs den Bären zum Honig führt und den Keil aus dem gespalteten Baumstamm zieht, in dem sich der Bär fängt. Wie der Fuchs, den Keil zwischen den Pfoten, sich aufrichtet und mit krummem Hals auf den Bären hinabsieht, während sein Schwanz das Gleichgewicht einstellt, das ist von packender Überzeugungskraft.

Unter den vom Knaben selbst noch aufgeklebten Tierstücken findet sich eine allerliebste Szene, ein Hund, der mit zurückgelegtem Kopf und erhobener Pfote zum Mond hinaufsieht. Der Mond schwebt oben zwischen Streifen- und Haufengewölk auf dem dunkeln Grund. Wer ihn einen Augenblick ansieht, glaubt Licht und den ganzen Himmel zu fühlen.

Zu dem Hund gibt es noch eine packende Variante. Hier heult er, auf die vorgeschobenen Vorderfüße gestützt mit zurückgelegtem Kopf. Aber der Mond fehlt. Immer wieder hat den Knaben ein fetter Köter belustigt, der sich schwerfällig bewegt, mühselig zu laufen versucht oder keuchend vor Anstrengung mit hängender Zunge am Boden liegt, ganz ungerührt von den Bemühungen eines jungen Hundes, der mit ihm spielen möchte. — Einmal jagt ein großer Köter einem kleinen den Knochen ab. Sehr fein ist die ornamentale Linie des Windspiels gesehen, das fröstelnd den Hinterleib einzieht.

Katzen werden im Lauf beobachtet, verfolgen Vögel, spielen miteinander, oder stehen mit gekrümmtem Rücken vor einem Gegner.



Pferde und Reiter spielen in der Phantasie des Knaben natürlich eine große Rolle, aber er kennt die großen Tiere nicht so genau wie die Hunde. Auch Hirsche schneidet er nach Vorstellungen, die er aus Bildern gewonnen hat.

Was er zu Hause und auf der Straße sieht, packt er mit raschem Griff in allem, was Charakter gibt. Und mit dem Material an Lebensäußerungen, das er durch stetige Beobachtung gesammelt hat, weiß er die Geschehnisse zu gestalten, die nur in seiner Phantasie leben.

Was uns geblieben, ist ein magerer Rest. Der Tracht nach stammt es aus dem Ende der achtziger und dem Anfang der neunziger Jahre des achtzehnten Jahrhunderts, einiges ist vielleicht gegen das Jahr 1800 entstanden.

Wir wissen, daß Runge auch als reifer Künstler in Hamburg noch vielfach figürliche Silhouetten geschnitten hat. Am meisten zu beklagen ist der Verlust eines Bilderbuchs in Silhouetten, das er seinem kleinen Sohne angefertigt hat. Hätten wir es, so würde wohl unser Volk darin ein nationales Bilderbuch besitzen. Denn Runge war, wenn einer, der Mann dazu, ein solches Bilderbuch für seinen Sohn mit allem auszustatten, was ein Kinderherz entzücken kann. Wüßten wir es nicht aus den Silhouetten seiner Kinderzeit, so könnten wir aus seinen späteren Kinderbildnissen schließen, daß er das Kind verstanden hat. Wenn man sie ansieht, fragt man sich, ob vor ihm überhaupt schon das Kind ausgedrückt worden ist.

Das Ideal ist kein Leckerbissen, sondern tägliches Brot. Daraus ergibt sich für mich die Folgerung, daß die Idealität aus den Dingen des täglichen Lebens erwachsen muß. Paul de Lagarde

WIE TRAGEN GESANGUNTERRICHT UND VOLKSSCHÜLERKONZERT ZUR FÖRDERUNG DER MUSIKALISCHEN KULTUR BEI?

VON A. PENKERT-HAMBURG

II.

Sind dies aber Gedanken*), die Bedeutung haben für die musikalische Kultur, soweit sie die Schule zugrunde legen und durchführen soll? Sicherlich zunächst schon, weil sie das Prinzip der musikalischen Erziehung darstellen für die instrumentalen Tonsätze, seien diese nun Klavier-, Kammermusik- oder Orchesterwerke, und weil ein solches beherrschendes Prinzip gelten wird für die kleinen Formen, wie sie das Lied und kurze Klavierstücke aufweisen. Geltung haben diese Gedanken für die Schule, seit die Schülerkonzerte eingeführt wurden, diese stolze blendende Erscheinung auf dem Gebiet der künstlerischen Erziehung. Gewiß war es und ist es etwas Schönes darum, allein schon dem Kinde diese Welt gezeigt zu haben, aber verdiente wohl eine kurze, flüchtige Stunde des Genusses und ihr Eindruck auf das Kindergemüt den Namen „Kunsterziehung"? Das Zusammenbringen von Kinderschar und Orchester und die einmalige Darbietung einiger edler Tonsätze ist noch keine Großtat, und der Moment selbst heftigster Ergriffenheit verbürgt keine dauernde Geschmacksrichtung auf gute, vornehme Musik. Die Kunst**erziehung** liegt in allererster Linie **vor** dem Konzert in der Schule. Die Gewöhnung an jene Hinwendung des Ohres und der Seele zu den Melodien und Motiven verlangt ein häufiges Vorspielen einfacher Sätze, und durch Frage und Antwort, Vor- und Nachsingen von Themen und Melodien und sonstige Mittel, die das Mitgehen des Kindes während der Darbietung erkennen lassen, muß der Musikpädagoge sich vergewissern, ob er auch noch die kindliche Seele auf richtiger Bahn weiß. Unterrichtsstunden wie auf allen



*) s. S. 333.

andern Gebieten, in denen es etwas zu lernen gibt, bereiten die Stunden rechter, ununterbrochener Hingabe an die Tonsätze, die Stunden ungeteilten Genusses in den Konzerten vor. Aber selbst diese Unterrichtsstunden setzen schon viel voraus: ein im Erfassen, Behalten und Wiedererkennen von Tonformen geübtes Ohr; diese Aufgabe muß sich der Gesangunterricht von Anfang an stellen.

Die Klänge sind durchaus unanschaulich, unräumlich. Darin liegt ihre Eigenart, ihr Reiz, aber auch eine Schwäche und mithin die Schwierigkeit der musikalischen Ausbildung. Alle Daten über die Außenwelt fassen wir, wie uns Kant gelehrt hat, im Raum und in der Zeit auf. In diese Anschauungsformen müssen auch die Tonanschauungen, soweit das möglich ist, hineingezwungen werden. Wollen wir dem Kinde möglichst klare Tonanschauungen verschaffen, so müssen wir sie ihm klanglich, aber außerdem auch räumlich darstellen, d. h. schriftlich. Die Tonschrift steht in ähnlichem Verhältnis zur Musik wie die Wortschrift zur Literatur. Und mit derselben Energie wie niemand Literaturunterricht für möglich und ersprießlich halten möchte ohne die Wortschrift, fordern wir Musikunterricht unter möglichst früher Einführung der Tonschrift, die geübt wird ähnlich wie die Wortschrift durch Abschreibübungen, Diktate nach gehörten Tönen und Treffübungen, bei denen das Schriftbild gegeben ist und das Klangbild gefunden werden muß. Auf diese Weise werden die wichtigsten Intervalle, Tonlängen, Taktarten, Tonleitern, Tongeschlechter und Akkorde dem Kinde nahegebracht.



Da uns hier nur der Fortgang von den einfachsten Tonfiguren zu den Melodien und den größeren Kompositionen, die die Konzerte bieten, interessiert, sei die Pflege der Stimme und Sprache wie jeder genauere Fortgang in den Treffübungen übergangen, womit selbstverständlich der eminente Wert der Sprach- und Stimmbildung für die musikalische Kultur und den musi-

kalischen Geschmack nicht im geringsten herabgesetzt werden soll; man muß auf diesen Gebieten herausfinden, wieweit sich die Sologesangunterrichtsmethoden auf den Klassenunterricht übertragen lassen. Hingewiesen sei nur darauf, daß schon die ersten Übungen die Satzform erkennen lassen müssen und Kinder mit musikalischer Phantasie dazu angehalten werden können, angefangene Übungen zu vollenden und selbst ähnliche Übungen zu erfinden. Die „produktiven Kräfte wecken und pflegen" ist eine der Devisen der Bestrebungen auf dem Gebiet der künstlerischen Erziehung geworden. Anderseits wird man sich stets fragen müssen bei derartigen produktiven Leistungen, wieviel Gutes dabei entsteht, wieviel Ablenkung von ernsterer, wichtigerer Arbeit, wieviel störende Einseitigkeit dadurch eintreten kann und wieviel unberechtigte Überhebung die Folge sein möchte. Wenn deshalb auch die Übungen, die sich an die musikalische Phantasie des Kindes wenden, eher untergeordneten Wert haben, so wird doch die Einsicht in den Bau der Melodien recht häufig herbeigeführt werden können und müssen.

Haben die Übungen auch bis zu einem gewissen Grade Wert und Zweck in sich selber, schon allein dadurch, daß sie z. T. unter Mithilfe der Phantasiebegabten der Klasse zustande gekommen sind und durch Beobachtung der Satzform eine gewisse Selbständigkeit erhalten haben, so bleibt das lebendigste Gebilde des Schulunterrichts doch zweifellos das Lied. Und darf auch einerseits bei dieser Gelegenheit noch einmal konstatiert werden, daß der Gesangunterricht als stellvertretender Musikunterricht und infolge der Einrichtung der Schülerkonzerte seine Bildungsstoffe möglichst aus der gesamten Musikliteratur, also vokale und instrumentale Stoffe, nehmen soll, es wird doch das Lied, das ein- und mehrstimmige Volks- und Kunstlied, die zentrale Stellung behalten. Aus der Literatur des einstimmigen Kunstliedes kann manches geboten werden, wenngleich diese Lieder ja durchweg mit Klavierbegleitung gedacht sind und ohne dieselbe z. T. unsangbar oder schwer zu singen sein werden, immer aber, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, ohne die Klavierbegleitung den Eindruck des Unvollständigen machen. Diese Sololieder vom Chor vortragen zu lassen, ist wohl unzulässig und wird nur bei wenigen Liedern nicht störend wirken. Es bleibt da nur der eine Weg als wirklich guter: eine Notenbibliothek gründen, daraus stimmbegabten Kindern Lieder zum Einüben geben oder selbst mit ihnen einüben und dann vor der Klasse vortragen lassen. Das Üben mehrstimmiger Lieder ist berechtigt durch das Verlangen des menschlichen Ohres nach Harmonien und außerdem erzieherisch, weil da die Kinder, vielleicht zum erstenmal, das beglückende Gefühl erleben, einem größeren Ganzen die eignen Kräfte widmen zu können und so ihr Teil beizutragen zu einer mächtigen Gesamtwirkung. Aus diesen Gründen ist nicht einzusehen, weshalb man sich sperrt gegen die Einübung und Aufführung zusammenhängender Chöre mit Klavierbegleitung und eingelegten Deklamationen, vorausgesetzt, daß sie textlich und musikalisch genügen und mit der Einübung nicht gar so viel Zeit hingeht.

Unserer Auffassung nach hat der Gesangunterricht nach Möglichkeit in den beiden letzten Schuljahren einzuführen in die Instrumentalmusik, und sowohl in die Werke selbst, als auch die Autoren den Kindern näher zu bringen durch kurze, lebendige Mitteilungen aus ihrem Lebensgang und ihrer Lebensart. Was die Reihenfolge angeht, in der man die Tonsätze darbietet, so wird man vielleicht am besten ausgehen von kleineren lyrischen Sachen ohne programmatische Überschrift, dann solche mit wegweisenden Überschriften bieten, wird an diese größere, gegliederte, thematisch aufgebaute Sätze aus kleineren und dann solche aus größeren Sonaten und Symphonien im Klavierauszug anschließen. Im Wechsel mit diesen treten immer lyrische Sätze, Menuette, Scherzos und Lieder auf, bei denen man auch erst einfache lyrische, dann aber dramatisch bewegte den Kindern darbieten wird. Unter den Komponisten werden sich an unsere Klassiker und Romantiker nach Möglichkeit auch einige moderne Komponisten, wie Grieg, Brahms, Wolf und Strauß, anschließen. Programmatisch angelegte Musikwerke sollten stets den Schluß bilden, damit die Kinder nicht etwa meinen, mit dem ungefähren Verfolgen und Wiedererkennen des Programms in der Musik sei alles getan. Bei allen Erklärungen sei Prinzip, sich streng an das Kunstwerk zu halten, nicht Bilder einzufügen, die nicht musikalisch belegt werden können, und überhaupt keine visuellen Bilder als Gesamterklärung für die Musikwerke anzusehen, es sei denn, um etwa im Konzertsaal vor Beginn eine gewisse Konzentration in der Seele des Kindes, eine gewisse Empfänglichkeit wachzurufen und allerlei etwaig vorhandene störende Vorstellungen und zerstreuende Gedankengänge zu unterdrücken. Ein geradezu lächerliches Beispiel für die Art der Musikinterpretation, wie sie prinzipiell zu verwerfen ist, findet man in der „Monatsschrift für Schulgesang“, wo eine Lehrerin eine Sonate von Mozart für Klavier und Violine umdeutet, nicht einmal immer mit Rücksicht auf die musikalische Gliederung, in den Traum eines Kindes über eine Reise nach einem Stern.

Alle diese Vorführungen finden statt entweder im Unterricht oder besser an Sonntagvormittagen oder Wochentagsabenden, die dann den Charakter kleiner musikalischer Zusammenkünfte annehmen. Dieselben sind von höchstem Wert. Sie finden in einem kleineren Kreise unter vielen untereinander Bekannten und in bekannten Räumen statt. So tragen sie weniger „Konzertcharakter“ als mehr den eines Schulunternehmens, wie es Ausflüge und Sedanfeier auch sind oder wie die Schiller- und Goethefeiern. Von Räumlichkeit und Auditorium ist deshalb weniger zu befürchten, daß sie auf die Konzentration des Kindes störend wirken. Von höchster Wichtigkeit ist, daß der Veranstalter dieser Feier, meist doch der Gesanglehrer der Schule, das Programm ganz nach seinem eignen Geschmack und seinen eignen Absichten zusammenstellen kann und deshalb in denselben methodische Gedanken in bezug auf die Reihenfolge in den Darbietungen der einzelnen aufeinanderfolgenden Abende ungehindert durchführen kann. Auch in bezug auf

die Art der Einführung in die Werke, Wiederholungen ist er freier. Ergibt doch die Praxis, daß der große Konzertsaal vorzugsweise der Ort des Genusses sein wird, resp. der Ort, wo das Kind sich seelisch viel mehr selbst überlassen ist als in jenen kleineren Veranstaltungen. Der Dirigent eines großen Konzerts ist mehr oder weniger gezwungen, sich auf kurze, stimmungsweckende Sätze als Einführung zu beschränken. Zudem müssen die großstädtischen Schülerkonzertausschüsse häufig zufrieden sein mit dem, was die großen Vereine und Orchester gerade sonst vorbereitet haben und sich so Programme gefallen lassen, die ihnen von ihren erzieherischen Grundsätzen aus wenig glücklich erscheinen. So hoch der Wert der Konzerte sein mag durch die Güte der Leistungen und durch die Tiefe der Wirkung auf die Kinder, der Kunstpädagoge muß doch in erster Linie wünschen, daß den allgemein bindenden und deswegen auch für die Kunsterziehung gültigen Grundsätzen genügt werde, so vor allem dem des Fortgangs vom psychologisch Nahen zum psychologisch Fernen. Auch müßten die Programme so gestaltet sein, daß jedes Kind Teile Mozartscher und Beethovenscher Symphonien hört. Wegen dieser besonders in der Großstadt sich zeigenden Schwierigkeiten wäre zu wünschen, daß eine Vereinigung der Freunde musikalischer Kultur, die ja doch zum größten Teil aus Lehrern bestehen wird, möglichst unabhängig wäre von den großen Konzertinstitutionen durch ein eigenes Orchester, etwa ein Seminar- und Lehrerorchester, das sich zu Konzerten, wenn nötig, passend ergänzen müßte, durch eine große Zahl leistungsfähiger Dilettanten für solistische Darbietungen, durch vorbildliche Schülerchöre und einen Lehrergesangverein, der ja am ehesten zur Durchführung kunstpädagogischer Ideen beizutragen gewillt sein wird. Ein Konzertbureau, das wiederum zum größten Teile aus Lehrern zusammengesetzt ist, müßte zur Zusammenstellung der einzelnen Programme den Dirigenten passende Solisten und Chöre nachweisen. Die oben genannten Schülerchöre müßten ganz im Dienste der musikpädagogischen Ideen stehen und zu jeder Saison eine Reihe Volks- und Kunstlieder, vielleicht auch zusammenhängende, größere Musikwerke bereit haben. Erst auf solchen Grundlagen wird eine Förderung musikalischer Kultur möglich sein.

Was ist ein Saal voller Kinder mit einem konzertierenden Orchester auf dem Podium Sonderliches! Die Kunsterziehung kommt nicht mit äußerlichen Gebärden, mit Prunk und Jubel und Drommetenschall, sie ist eine verborgene, innerliche Sache. Kunsterziehung ist eine Erziehung des Geistes, die erstrebt, dem Kinde die rechte seelische Haltung zur Kunst zu geben, bald in stiller, heimlicher Freude, bald in heißer, ernster, bewußter Verstandestätigkeit. Der ist der rechte Kunsterzieher, ein Erzieher im Dienste der Musik, der die Kinder dahin zu führen weiß, daß auch in ihrer Seele Tonempfindungen, Tonvorstellungsleben und musikalisches Stimmungsleben in rechter Bewertung und in rechtem Maße neben- und miteinander gedeihen und so die rechte

Gesamthaltung der Seele der Musik gegenüber sicherstellen zu rechtem Genuß und gutem Geschmack! Der Kunsterzieher rechnet, ein echter Säemann, mit der Zukunft! Sorgen wir dafür, daß wir mehr erringen als vergangene Zeiten, die dem Gedanken der Kunsterziehung günstig waren. Möge es uns gelingen, zwischen Volk und Kunst breitere Berührungsflächen zu schaffen durch unermüdliche, zielbewußte Ausbildung des innermusikalischen Gedankenkreises. Möge es auf unserm Gebiete heißen wie jüngst „Germans to the front" im Kampfe gegen alle „Kunst-Chinesen".

DIE VEREDELUNG DER FESTE*)

VON HEINRICH PUDOR

III.

Der Sport ist die erste Stufe in der Entwickelung der körperlichen Schulung. Denn er ist die Vorstufe zum Spiel, die Propädeutik. Gelingt es, den Sport zu heben und dem Spiele dienstbar zu machen, dann haben wir unversehens aus der Spielerei Spiel gemacht und haben ein bedeutendes Mittel gewonnen, zeitgemäß unsere Volksfeste zu reformieren.

Nehmen wir einige Beispiele. Das Bicyclefahren wird heute schon zu großen öffentlichen Schauspielen verwandt, aber gewöhnlich noch in der Vorstufe. Die Schnelligkeit allein und Kunstfertigkeit ist es, die interessiert und angestrebt und zur Schau getragen wird. Stellenweise doch beginnt sich schon ein Bicyclespiel zu entwickeln. Es werden Quadrillen und Reigen gefahren; und es ist für die Zukunft ein Radfest wohl möglich, welches weder Wette noch Sport, sondern nur Spiel ist. – Unsere Pferderennen erinnern heute in ihrem rohen Charakter an die altrömischen Pferderennen – Gladiatorenspiele – sie sind eigentlich Geldwetten, zu denen das Volk, wie der Hund zu den Brosamen, geladen wird. Aber es sind Pferderennen für die Zukunft möglich, bei denen das Geldspiel abgeschafft ist und aus dem Sport ein Spiel sich entwickeln könnte. In den Alpen, auch noch bis München gibt es ein Eisspiel, das viel gespielt wird, das sogenannte Eisbosseln, ähnlich dem Curling in Schottland. Schwere Gewichte mit Griffen versehen, werden auf besonderen, auf den Eisplätzen oder in deren Nähe hergerichteten Bahnen auf dem Eise vorwärts geschleudert. Es handelt sich darum, sie so weit wie möglich gleiten zu lassen. Dieses Spiel hat einen besonderen hygienischen Wert, indem es das Schlittschuhfahren, das nur die Beine und Füße in Tätigkeit setzt, ergänzt, dadurch, daß es vorzugsweise den Oberkörper beschäftigt.

Wir leben heute in einer Übergangszeit zwar wohl nicht mehr, aber in einer Vorbereitungszeit. Die Faktoren bilden sich erst einzeln für sich aus; ihre Vereinigung wird erst die Zukunft bringen. Wenn der Sport zum Bewegungsspiel geworden ist, und das Bewegungsspiel die Verbreitung des Sports gefunden hat, ist die ideale Feier der Volksfeste gewährleistet. Das Bewegungsspiel ist nicht nur angewandte Gymnastik, sondern auch angewandter Sport.

Umgekehrt kann sogar eine gegenseitige Durchdringung des Sportes mit der Gymnastik auch der letzteren zugute kommen. Das Turnen ist nämlich heute, wie immer mehr zugestanden wird, Kunstturnerei, nicht Turnkunst. (Vgl. Jäger, Planck, Hermann usw.) Hermann spricht z. B. von Muskelkunststücken und sagt: „In unserm Schulturnen hat sich bei einer vorwiegenden, ja fast ausschließlichen Benutzung des ge-

*) s. Säemann 1907, S. 736f u. 374f.

schlossenen Turnraumes zu sehr ein Formelwesen, eine Turnmethodik herausgebildet." Und man ist der Ansicht, daß eine Wiedergeburt der Turnkunst nur möglich ist, wenn sie aus den geschlossenen Turnräumen in die freie Natur geführt würde.

Auf diese Reform des Turnens brauchen wir hier nicht näher einzugehen. Sie ist von verschiedenen Seiten gefordert worden.

Man empfiehlt daher auch mit Recht die Einführung der Bewegungsspiele in den Turnplan. Aber wenn es sich um die Allgemeinheit, nicht um die Berufskreise der Turner handelt, worauf es ja eben bei den Volksfesten ankommt, so kann der Turnkunst nur die Befruchtung mit dem Sport helfen. Entgegengesetzte Extreme heben einander auf. Solche Extreme sind Sport und Turnerei. Lockt der Sport den Turner ins Freie, so ist viel gewonnen; und entwickelt sich aus Sport und Turnkunst das Bewegungsspiel, so ist alles gewonnen.

Und das Spiel ist es nun eben, das allein den Inhalt wahrer Volksfeste bilden kann. Sahen wir vorher, wie heute die Lust zum Hinausgehen in die freie Natur und die Lust zur Körperübung tatsächlich vorhanden ist und von Tag zu Tag zunimmt, wie auch der Sport, nur unbewußt, dazu dient, dem modernen Menschen die ihm so nötige Bewegung in frischer Luft zu verschaffen, so ist eben das Bewegungsspiel im Freien die Umsetzung dieser Instinkthandlung in die bewußte Tat. Bei dem Bewegungsspiel fallen alle üblen Seiten des Sportes fort; das Bewegungsspiel ist idealisierter Sport.

Die Spiele, zur Festfeier verwandt, würden nicht nur nach der Seite der Körperübung der Wohlfahrt des Volkes zustatten kommen, sondern nach den verschiedensten Seiten. Sie würden vom Wirtshausbesuch ablenken, sie würden die Kluft zwischen den verschiedenen Ständen ausfüllen, sie würden auf die geistige Richtung des einzelnen, wie auf die moralische Richtung desselben von nicht zu unterschätzendem, günstigstem Einfluß sein.

Wir sind bei dem herrschenden Autoritätsglauben immer geneigt, das Fremde und das Vergangene über das Eigene und Gegenwärtige zu stellen. So auch mit den altgriechischen Festspielen. Nach einer Seite verraten dieselben noch den Standpunkt des Altertums, dessen nach der ethischen Seite tiefe Stufe sich am meisten in der niedrigen Stellung der Frau kennzeichnet: sie waren Wettspiele, nicht Spiele. Nicht so zwar, daß sich das zuschauende Volk an den Wetten beteiligte, aber die Körperübung selbst war nicht der hauptsächlichste Zweck, sondern die Erringung der Siegespalme.

Spiel ist diejenige Tätigkeit, die um ihrer selbst willen getrieben wird. Deshalb ist die Kunst ein Spiel, denn die Kunst wird oder soll um ihrer selbst willen getrieben werden. Und deshalb leitet Schiller die Kunst aus dem Spieltriebe ab. Das Spiel in diesem Sinne, als die um ihrer selbst willen getriebene Tätigkeit, ist das Höchste an ethischem Wert, was es gibt. Wir sehen, daß die Spiele immer besonders gepflegt wurden, wenn die Kunst hoch stand. Ja, wir sahen schon oben, daß sich die griechische Kunst erst aus den Spielen entwickelt hat. Wo soll sich heut der Künstler die Anregung zu großen Schöpfungen holen? Im Wirtshaus? Im Bureau? Oder soll er in die Turnsäle gehen, wo exerziert, auf die Exerzierfelder gehen, wo gedrillt wird? Die freie Tätigkeit des menschlichen Körpers, wie sie im Spiel statthat und wie sie ihn allein anregen kann, hat er nicht vor Augen. – In dieser Beziehung würden die Volksspiele auf die Hebung der Künste von größtem Einfluß sein. Zunächst für die Plastik. Aber nicht minder für alle Gebiete der Dichtkunst. Und wir können es heute gar nicht voraussehen, wie alle übrigen Künste be-

fruchtet würden. Die Kunst hängt heute in der Luft. Auf dem Grunde von Volksleben und Volksspielen könnte sie Fuß fassen.

Ebenso hoch steht der ethische Wert des Spieles. Schlechte Menschen sind Spielverderber, sie können nicht spielen, denn sie können niemals sich selbst vergessen und im Spiel aufgehen. Umgekehrt veredelt das Spiel. Nicht nur mittelbar, indem das Spiel stets Selbstzweck ist und das Gegenstück zu dem jesuitischen Grundsatz: „Der Zweck heiligt die Mittel“ ist. Und auch die Spielfreude ist es, die veredelnd wirkt; denn diese Freude ist reinster Natur und wird nicht auf Kosten eines anderen Menschen genossen.

Endlich hat das Spiel auch sozialen Wert dadurch, daß es die Menschen vereinigt und verbindet und zu einer Familie macht.

Nichts könnte ferner einen Krebsschaden unserer Kulturverhältnisse, „die Zerstreuung“, so gründlich beseitigen, wie das Spiel. Denn man kann nur spielen, wenn man ganz „dabei“ ist, ganz im Spiele aufgeht. Wenn man spazieren geht, verfolgen einen immer die Gedanken, die Sorgen und all die unzähligen kleinen Lasten des Lebens: man denkt, man grübelt. Beim Spiel vergißt man alles und lebt nur in der Freude des Spieles. Deshalb könnte man das Spiel auch als ein Mittel zur Gesundung unserer Verhältnisse auf geistigem Gebiet bezeichnen.

Aber nicht nur, weil es hohen hygienischen, ethischen, sozialen, künstlerischen Wert hat, wollen wir das Spiel als den wahren Inhalt wahrer Volksfeste angesehen haben, sondern weil es in der Natur und im Wesen des Spieles liegt, daß es Gegenstand der Feiertagsruhe ist. Dem Feiertag steht der Werktag gegenüber. Am Werktage wird gearbeitet. Am Festtage ruht die Arbeit. Das Gegenstück zur Arbeit aber ist das Spiel. Das Spiel ist Tätigkeit, ohne Arbeit zu sein. Es ist etwas Freies, Willkürliches.

Aus diesen Gründen ist das Spiel der natürliche nicht nur, sondern der logische Inhalt der Feste. Feste sind Tage, an denen „frei ist“, an denen nicht gearbeitet wird: Feste sind Tage, an denen gespielt wird.

Ich komme nun zu der Frage: was können wir praktisch tun, um die Volksspiele in die öffentlichen Feste einzuführen und die letzteren dadurch zu wahren Volksfesten zu machen? Ich antworte: Die Schulspiele sind obligatorisch zu machen. Jede Schule muß einen großen Turnspielplatz haben. Schülervereinigungen zum Spiel können gestattet werden. Das Turnspiel muß im Militärwesen einen größeren Raum einnehmen, und militärische Spiele können in das Programm der Festspiele aufgenommen werden. Zwischen Klub- und Schülervereinigungen, wie ganzen Schulen, können Wettkämpfe veranstaltet werden, wie es übrigens seitens der Fußballklubs in Bremen, Braunschweig, Göttingen und Hannover schon der Fall ist. Vereine, Turnvereine, Sportvereine usw. müßten an den Festtagen Schauspiele veranstalten. Dann müßte durch Wort und Schrift angeregt werden zur Leibesübung und zum Spielen, und zwar sowohl durch unentgeltliche öffentliche Vorträge wie durch populär gehaltene unentgeltliche Volksschriften. Hierbei müßte der hygienische Wert der Bewegungsspiele betont werden; denn sieht jeder ein, daß er gesund sein kann, nur wenn er an den Bewegungsspielen teilnimmt, so wird auch jeder gern kommen und teilnehmen.

Das, was am nötigsten ist zur Erreichung unseres Zweckes, ist die Freigabe der Schwimmbäder, der Eislaufplätze und vor allem der Spielplätze. So gut als es nichts kostet, spazieren zu gehen, darf es auch nichts kosten, auf dem Eis eines öffentlichen Parkteiches auf Schlittschuhen spazieren zu laufen, im Flusse zu baden und auf einem Platze zu spielen. Im Londoner Hydepark wird am Serpentineteich im Sommer jeden Tag vor 5 Uhr früh und nach 3 Uhr abends eine Fahne

aufgezogen zum Zeichen, daß alle Welt nun schwimmen darf — ohne jedes Entgelt. Die königlichen und städtischen Verwaltungen müssen davon allmählich absehen, die Teiche in den öffentlichen Parkanlagen zum Gondelfahren und Schlittschuhlaufen und die Flußläufe zum Baden und Schwimmen zu verpachten. Was das Baden betrifft, sind sie vielmehr verpflichtet, an den Flußläufen, Teichen und Seen, soweit sie innerhalb der Städte liegen, zum Schutze des öffentlichen Anstandes Ankleidehallen zu errichten, ohne Gebühren dafür zu erheben. Wo keine natürlichen Seen vorhanden sind, müssen sie geschaffen werden.

Denn das Rudern für sich allein hat einen so hohen sanitären Wert, indem es nicht wie bei den meisten anderen Bewegungsarten die Beine, sondern die Arme und den Oberkörper stärkt, daß jede Stadtverwaltung die Gelegenheit dazu schaffen muß. Wir wollen doch glücklich sein, daß der Sinn für Leibesübungen jetzt rege wird; nutzen wir das aus, öffnen wir dem Drang nach körperlicher Freiheit die Welt — dann wird sich alles überraschend günstiger gestalten.

Und ähnlich ist es mit den Spielplätzen. Wie mancher möchte spielen, Ball spielen, Fußball spielen, Lawn-Tennis spielen, Kricket usw. spielen — aber wo? Die Knaben, in der Stadt wohnend, möchten Jagd spielen, aber wo? Überall enge Straßen. Die Mädchen möchten Lawn-Tennis spielen — aber wo? Die Männer möchten nicht in den Turnsälen, sondern im Freien sich härten, sich tummeln und spielen — aber wo? Ist wirklich ein öffentlicher oder grüner Platz oder ein Park da, so ist es verboten, die Wege zu übertreten, und Stakete und Barrieren sorgen dafür, daß sie nicht übertreten werden können. Im Londoner Hydepark, Kensingtonpark, Greenpark gibt es auch niedrige Einzäunungen der Wege, aber kein Mensch kümmert sich darum: die Zäune bilden nur einen Anlaß zum Springen und Überspringen, und das ganze Volk ergießt sich über die grünen Rasenflächen. Und ähnlich ist es im Bois de Boulogne in Paris.

Das muß auch in Deutschland so werden. Das laufscheue Spießbürgertum muß aufhören, und der Staat muß die Natur freigeben. Wollt ihr die grünen Anlagen geschont haben, so schafft uns besondere grüne Plätze: Spielplätze, Laufplätze, Turnplätze.

Wir klagen darüber, daß das Volk an den Festtagen in die Kneipen rennt — wohin soll es denn rennen? In England sind am Feiertag die Kneipen geschlossen, die Parke, Spielplätze, Schwimm- und Ruderplätze geöffnet — also denkt dort niemand an die Kneipe.

Man darf heute das Verhältnis nicht mehr so hinstellen, als sei der Deutsche nun einmal ein unverbesserlicher Stubenhocker, der sich nach getaner Arbeit am liebsten in die Bierstube setzt. Der Drang nach körperlichem Spiel ist heute vorhanden; aber unsere öffentlichen Einrichtungen geben ihm nicht nach, geschweige, daß sie ihn entwickeln und fördern. Da höre ich eine Frau, die den ganzen Tag wirtschaften muß, höchstens einmal Besorgungen in der Stadt machen muß, tagein tagaus seufzen: „Wenn ich nur wüßte, wo ich Lawn-Tennis spielen könnte — ich sehne mich so danach.“ Eine andere höre ich sagen: „Ich möchte gern Bicycle fahren, aber mit den langen Kleidern geht es nicht, und wenn ich, wie ich es in England oder Frankreich gesehen habe, Pumphosen tragen wollte, würde ich hier nur ein Spielzeug des öffentlichen Spottes sein“. Eine dritte seufzt: „Ich möchte so gern mir körperliche Bewegung schaffen und ich weiß auch, wie nötig ich es habe, aber das kostet Geld; ich kann nicht jeden Tag 30 Pfennige für Schlittschuhfahren ausgeben.“ So mangelt dem einen der Platz, dem andern das Geld. Wir wissen heute, daß allem Geistigen das Körperliche zugrunde liegt, daß von der Gesundheit des Körpers alles abhängt, daß für die Gesundheit des Körpers das Wichtigste Bewegung ist — aber tun so gut wie nichts dazu.

Man kann die Sache aber auch ganz kalt auffassen und sagen: Früher wußten wir nicht, wie notwendig die Pflege des Körpers für die Sanierung aller unserer Verhältnisse ist. Jetzt wissen es die meisten. Aber Staat und Stadt, wenn sie es auch wissen, sie haben noch nicht dementsprechende Verfügungen und Einrichtungen getroffen.

Stellen wir uns einmal das Bild vor, das sich uns bieten wird, wenn größere, öffentliche Spielplätze nicht nur für Kinder, auch für Erwachsene geschaffen und freigegeben werden: Alle diejenigen, welche sich jahrelang danach gesehnt haben, jahrelang danach gedurstet haben, sich Bewegung zu schaffen, im Freien sich zu tummeln, jeden Tag, an jedem Feierabend, an jedem Festtag, die stürzen sich nun hinein in die gesunde Freude des Spielens im Freien. Da entfaltet sich ein Leben auf den grünen Plätzen. Hier ist ein Platz abgesteckt für Fußballspiele, dort für Lawn-Tennis-Spiel, da für Kricket, dort für Golf, hier spielt die Jugend, da führen die Mädchen Reigen auf, jenseits ist Steinstoßen der Männer, hierhinüber spielen die Frauen Kricket usw. Kurz, ein Volksleben im schönsten Sinne des Wortes hat sich entfaltet, die Standesunterschiede vermischen sich, alles ist eins in der Freude des Spieles, die Blässe der Gedanken weicht der Röte der Spielfreude, das Murren der Männer weicht einem kräftigen Lachen, die Jugend tobt sich aus, die Zuschauer haben nur das eine Bedauern, daß sie nicht auch schon darunter sind — kurz, eine in jeder Beziehung wertvolle Feier des Festtages ist gegeben: wir haben ein wahres Volksfest vor uns. Eine neue Renaissance ist angebrochen.

Notwendig aber wird es sein, die Festtage zu vollkommenen Ruhetagen zu machen. Der Anfang dazu ist ja auch in Deutschland neuerdings gemacht. Denn wenn die Geschäfte „offen halten", wenn die Schüler zu arbeiten haben, wenn die Spirituosenhandlungen geöffnet sind, dann wird es immer ausgeschlossen bleiben, daß das ganze Volk solidarisch an den Spielen sich beteiligt.

SCHULBEISPIELE

EINE ANREGUNG FÜR LEHRER

Der pädagogische Schriftsteller, der nicht zufällig Lehrer ist, hört allzu oft den vorwurfsvollen Einwand, man könne „vom grünen Tisch aus" nicht wohl über Fragen der Schulerziehung mitsprechen. Ich pflege darauf zu antworten, daß es Männer gibt, die im Schuldienst ergraut sind, ohne durch ihre Jahrzehnte lange Arbeit auch nur ein Quentlein pädagogischen Verständnisses erworben zu haben; und andere haben vielleicht den himmelblauen Idealismus ihrer Kandidatenzeit im Alltag der grauen Praxis (die auf diesem Gebiet noch viel grauer ist als die sehr graue Theorie) verloren, haben ihre pädagogischen Anlagen in einer Schwäche den Erlebnissen, der vielgepriesenen „Erfahrung" gegenüber eingebüßt und sind schlechte Erzieher geworden, verdrossene Männer. Denn dieser Idealismus ist ein notwendiger Bestand, ist die Voraussetzung, ohne die es nicht geht; er ist die einzige angemessene Abwehr gegen das, was die Leute mit dem Meerrohr immer unter Erfahrung meinen. Von guten Erfahrungen spricht man da nicht. Es verhält sich mit diesem Vorwurf vom grünen Tisch nicht anders als mit dem noch beliebteren Kampfmittel der Greisenhaftigkeit, die sich (auf jedem Gebiet) der Jugend gegenüber ihres Alters rühmt — anstatt sich dieses Alters zu schämen, wenn es nichts gebracht hat als graue Haare und Verlegenheit. Ein Mensch von pädagogischem Talent hat jederzeit Gelegenheit, pädagogisch, d. h. praktisch tätig zu sein; er ist nicht nur immer und überall Erzieher (nie Schulmeister), sondern er wird selbst auch immer Zögling sein, der Schüler anderer Lehrer, der Schüler seiner selbst und der Verhältnisse,

in denen er lebt. So lange wird er lernen, als er sich seine Jugend bewahrt. Wer aber diese Jugend verloren hat, der mag sich hüten, anderen die Jugend vorzuwerfen.

Es soll hier jedoch keineswegs einer unsachlichen Schriftstellerei das Wort geredet werden. Im Gegenteil: Ich will versuchen, aus dieser Methode unsachlicher Kritik einen Nutzen zu ziehen – einfach, indem sie einmal beim Wort genommen werden soll, bei diesem einzigen Wort, das sonst nur negative Arbeit leistet, indem es hochmütig sogar jede Diskussion für überflüssig erachtet.

Seltsamerweise pflegt sich nämlich auch die überreiche pädagogische Literatur, die von Schulmännern selbst herrührt, in theoretischen Sackgassen zu verlaufen; da werden so viele ideale Forderungen gestellt, so schöne Idealbilder hingemalt, meistens auf Grund ethischer Voraussetzungen, und überhaupt zeigt vielfach der Charakter solcher Schriften mehr eine ethische als eine direkt pädagogische Tendenz im engeren Sinne. Fast verschämt stehen dann hier und da ein paar Erinnerungen aus dem Schulleben, wie Illustrationen, die man zugibt, die nebensächlich sind und ebensogut wegbleiben könnten.

Auf diese Bildchen kommt es uns aber an – das soll nicht nur den pädagogischen Schriftstellern unter den Lehrern, sondern allen denen gesagt sein, die pädagogische Erfahrungen machen können! Denn die schriftstellernden Pädagogen sind es gewöhnlich nicht, die auf ihre Erfahrung allzu stolz sind, weil sie i. a. den besten Teil der Lehrerschaft ausmachen, denjenigen nämlich, der beobachtet.

Andere haben ihre Erfahrung natürlich auch, wenn sie auch nicht in Tinte konserviert wird; oder sie haben sie zum mindesten – unbewußt. Das mag bei dem kleinsten Prozentsatz stimmen – alle übrigen, für die es nicht stimmt, sind schlechte Pädagogen, was ja ganz natürlich ist. Denn man darf ja nicht verlangen, daß die schwierigste aller Künste populär sei. Da diese Kunst aber ein Bedürfnis ist, gilt es, die Tausende von Unberufenen, die einmal nötig sind, zu möglichster Leistungsfähigkeit zu erziehen.

Was sind aber pädagogische Vorlesungen, in denen zumeist Ethik, Kulturgeschichte oder Philosophie geschrieben wird, was sind Seminarien, in denen der Vorlesungsstoff breitgetreten wird, und was sind schließlich die Probestunden, in denen ein Anfänger aus seiner Befangenheit kaum herauskommen kann?

Hier wäre aber ein praktisches Erziehungsmittel, das so einfach ist und zugleich noch manchen anderen, wichtigen Dienst tun kann:

Es müßte allen Lehrern empfohlen werden, kleine Schulerlebnisse schlicht und sachlich, ohne alle Betrachtungen theoretischer Art, schriftlich aufzuzeichnen. Diese Aufzeichnungen würden anonym in bestimmten Perioden einem Redaktor übergeben, nötigenfalls auch mehreren, so daß vom ersten Redaktor bis zum letzten, dem jeweiligen Direktor einer Anstalt, eine Sichtung des Materials vorgenommen wäre. Was dann die letzte Instanz für wichtig genug hält, könnte bei einer Konferenz besprochen werden.

Andererseits müßte man aber auch den Schülern erlauben, derartige kleine Arbeiten einzuliefern; auch diese müßten anonym sein, und nötigenfalls wäre es Pflicht der Redakteure, erkennbare Andeutungen stilistisch so zu wenden, daß außer dem Betroffenen selbst kein anderer bei einer Besprechung des Falles wüßte, um welchen Kollegen es sich handelt. Welche tiefe pädagogische Wirkungen könnten solche Auseinandersetzungen haben! Gleichzeitig wäre aber ein Mittel geschaffen, ohne jeden Beigeschmack der Angeberei den Schülern einen Beschwerdeweg freizugeben; denn auch die Angst vor einer Rache des Lehrers fällt weg, weil ja nicht nur der Betroffene selbst, sondern jeder Beliebige die Beobachtung gemacht und dargestellt

haben konnte. Und es gäbe Möglichkeiten genug, einem Mißbrauch dieser Schülerfreiheit vorzubeugen oder entgegenzuarbeiten; ja gerade dieses notwendige Bestreben könnte wieder vorzügliches pädagogisches Material bieten.

Schließlich ließe sich noch denken, daß vor der letzten Instanz, dem Leiter einer Anstalt, die Anonymität der Lehrerarbeiten aufgehoben wäre; dadurch würde ein Mittel der Schulaufsicht geschaffen sein, neben dem alles Vorlegen von Stilheften u. dgl. und alle Prüfungen der Lehrer lächerlich erscheinen.

Die wertvollsten dieser „Schulbeispiele“ aber könnte man jährlich aus vielen Anstalten zu einem Bändchen sammeln; das gäbe eine gesunde Lektüre für Lehrer und eine unschätzbare Grundlage für einen wirklich praktischen pädagogischen Seminarbetrieb. Ist es nötig, daß sich diese Anregung gegen den Vorwurf verteidigt, es werden hier (wahrlich ohne jedes Bedürfnis) pädagogische Schriftsteller gezüchtet? Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß das Stilistische der Leistung nicht in Betracht kommen und nötigenfalls sogar der Bearbeitung eines Dritten anvertraut werden müßte. Und übrigens: zwölf beschriebene Quartblättchen im Jahr machen noch keinen Skribenten; mehr als das wäre nicht nötig. Durch diese so kleine Arbeit aber könnte der Schulmann, der sich allzu gern zur gedankenlosen Lehrmaschine entwickelt, zur Selbstbetrachtung, zum Bewußtsein gezwungen werden. Das tut vor allem not. Das ist die Hauptsache!

KONSTANZ Dr. ERNST GUGGENHEIM

SCHAFFEN UND SCHAUEN

> Es ist nichts schrecklicher als eine tätige Unwissenheit. Goethe.

Tätige Unwissenheit — wir wollen nicht feststellen, wie weit sie verbreitet ist, und wo sie schadet. Das würde zu nichts führen. Uns leitet ein anderer Gedanke.

Was heute die Jugend mehr als einst vom Alter scheidet, ist die Wertung des Wissens. Nicht daß sie es für weniger wertvoll hielte; sie schätzt das Wissen höher, aber sie wertet anders. Mit dem Wechsel der Geschlechter wandelt sich das lebendige Wissen in totes. Auch das Wissen vergeht. Dieses abgestorbene Wissen, das ist es, wogegen die Jugend so oft vergeblich den Kampf führt. Sie weiß nichts damit anzufangen. Denn sie muß die Probe auf das Exempel machen und über den Lebenswert des Wissens entscheiden, und sie entscheidet, indem sie vergißt.

Wohl nie hat eine Generation unter dem Ballast und Wust des Wissens heftiger gelitten als die, welche jetzt im mittleren Lebensalter steht. Was ist ihr doch zugemutet worden! Immer neues Wissen drängte heran — und die Last des verbrauchten konnte nicht abgeworfen werden. Die Bildung wurde nach dem Wissen eingeschätzt, und so betrieb man den Wissenserwerb. Vor lauter Welt-, Kirchen-, Literatur-, Kunst- und wer weiß was für Geschichte lernte man weder die Kunst noch die Natur, schließlich nicht einmal die Gegenwart kennen. „Was man nicht wußte, das eben brauchte man.“

Und dieser Jugend stand die ältere Generation vor dem Auge, die mit dem Aufbau des Reiches die großen Aufgaben politischer, wirtschaftlicher und technischer Art bewältigt hatte. Hier sah sie, wie mit dem Schaffen und Organisieren alles dessen, was neu aufgerichtet wurde, ein Reichtum an Erfahrung gewonnen wurde und in Fleisch und Blut überging, ein neues lebendiges Wissen, das aus der Arbeit entsprang und zugleich der Arbeit diente.

Niemals ist in deutschen Landen der Gegensatz zwischen lebendigem und totem Wissen stärker bewußt worden und mit mehr Unmut empfunden worden.

Heute erkennen wir ihn und suchen ihn zu überwinden, indem wir das Wissen mit den Berufen verknüpfen, die es gebrauchen und anwenden. Das ist das Nächste und Wichtigste. Die Fortbildungsschulen werden nach Berufen organisiert, und auch die höheren Schulen orientieren sich nach den Berufen, auf die sie vorbereiten. Die ersten Schritte auf diesem Wege sind getan.

Die größere Schwierigkeit liegt auf den anderen Gebieten des Lebens. Denn die Berufsaufgaben erschöpfen das Leben nicht und dürfen es nicht erschöpfen. Und so bleibt die ernste Frage: Was wird aus Religion und Kunst, Wissenschaft und Philosophie, aus dem Politischen und Sozialen, aus den Lebensgebieten, auf denen wir ohne Wissen sachgemäß nicht mitwirken können? Woran wir aber doch teilhaben wollen? Wie läßt sich hier der Gegensatz zwischen totem und lebendigem Wissen so überwinden, daß die tätige Unwissenheit in ein Handeln aus Einsicht und Neigung verwandelt wird?

Es gibt dahin nur den einen Königsweg: Den Weg der Freiheit. Man öffne der Jugend in den Lebensjahren, wo sie Anschauung sucht, Auge und Herz für alles, was höher hinaufführt als Beruf und Erwerb, und zeige ihr, wie diese Aufgaben, die unsere uninteressierte Teilnahme erheischen, anzupacken sind und was jugendliche Kraft dazu tun kann. Man führe sie in das Wesen dieser Dinge hinein und heiße sie dann ihre Wege selbst finden, damit sie das ihr Gemäße und Heilsame in Freiheit ergreife und für sich verarbeite. Jeder Zwang und jede Lust zum Bekehren versagt hier, wo das Innerste des Menschen, das Persönliche, ins Leben wirken möchte.

Das alles sind neue Aufgaben, wofür keine Erfahrungen vorliegen. Entscheidend ist, daß zunächst diese Aufgaben erkannt und in irgendeiner zweckmäßigen Form zu lösen versucht werden. Gutes hat der Dürerbund gewirkt.*) Ein anderer sehr wertvoller Versuch liegt jetzt vor in dem Buche, das der Teubnersche Verlag herausgibt:

> Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben. Bd. I.: Von deutscher Art und Arbeit. Bd. II: Des Menschen Sein und Werden.

Das Buch ist ein erster Versuch, die gebildete deutsche Jugend in unser Leben hineinzuführen. Es verzichtet dabei auf eine erschöpfende Darstellung der äußeren Verhältnisse und sucht das Verständnis für das Schaffen und Schauen unserer Zeit durch eine Betrachtungsweise zu erwecken, die in das innere Wesen der Dinge einführt und ihr geschichtliches Werden und Bedingtsein aufweist.

Es wird z. B. nicht eine Darstellung unserer weitverzweigten Industrie gegeben, sondern dargestellt, unter welchen Verhältnissen sie sich entwickelt, wie sie umgestaltend das Leben unseres Volkes wie das des einzelnen beeinflußt hat – kein Überblick über das Heerwesen, sondern es werden die Kräfte aufgezeigt, auf denen sein stolzer Bau gegründet ist. So sollen die Wege zu solcher Denk- und Anschauungsweise gezeigt werden. Für die verschiedenen Lebensgebiete hat der Verlag (Dr. Alfred Giesecke-Teubner), der die Anlage der ganzen Arbeit entworfen und vorgezeichnet hat, sachkundige Mitarbeiter gefunden, die aus einer freudigen Kenntnis heraus der Jugend das Beste von dem Gebiete zu sagen wissen, das ihnen selbst ein Leben lang vertraut ist. Was auf den 400 Seiten jedes Bandes an lebendigem Wissen**) geboten ist, das ist ein zuverlässiger Schatz an Einsicht und Anschauung, Tatsachen, Gedanken und Urteilen, die bisher kein anderes Buch in solch vielseitiger Gliederung und Bear-

*) Vgl. den Literarischen Ratgeber. Herausgegeben durch Avenarius vom Kunstwart und Dürerbund 1909. München, Calwey. 1 M.

**) Jungen Lehrern wird das Buch manche Aussicht eröffnen, die ihnen die Enge des Seminars verwehrt hat.

beitung bieten konnte. Nacheinander werden dargestellt: I. Das Deutsche Reich (das deutsche Land, das deutsche Volk, wie das Reich geworden, seine Stellung im Zeitalter der Weltmächte); II. Die deutsche Volkswirtschaft (ihre Grundlage, die Volkswirtschaft der Gegenwart, Land- und Forstwirtschaft, Bergbau, Industrie, Technik, Kunstgewerbe und Architektur, Handel und Verkehrswesen); III. Staat und Staatsbürger (Der Staat, die Wehrmacht des Staates, die äußere Vertretung, das Recht, das Bildungswesen, sonstige Verwaltungsaufgaben des modernen Staates, Organisation der Staats- und Gemeindeverwaltung, wirtschaftspolitische Fragen: Steuerpolitik, Handelspolitik, Kolonialpolitik, Boden- und Wohnungsfrage, das Bevölkerungsproblem, Frauenarbeit, Sozialpolitik); staatsbürgerliche Bestrebungen: politische Parteien, wirtschaftliche Vereine. Soziale Bestrebungen, Bildungsbestrebungen, Frauenbewegung, Presse. IV. Im Beruf (die Vorbildung, der Beruf, die wichtigsten Berufe). Der zweite Band behandelt: des Menschen Herkunft und Stellung in der Natur, des menschlichen Körpers Bau und Leben, des Menschen Seele — die Entwicklung der geistigen Kultur, Die Wissenschaft und ihre Pflege, die mathematischen Wissenschaften, die Naturwissenschaften, die Geisteswissenschaften, Philosophie, Kunst, Religion, die Lebensführung (Leben, Beruf, Volk und Staat, persönliches Leben, Lebensgemeinschaften, der Wert des Lebens). Diese Inhaltsangabe zeigt, daß das Buch die Jugend an alle Lebensgestaltungen heranführen und in ihr inneres Getriebe hineinsehen lassen will, damit ihnen das Relative in allen Lebenszusammenhängen begreiflich bleibe und ihnen deutlich wird, daß es noch andere Lebensgebiete und Betrachtungsweisen gibt als die ihnen naheliegende. „Und so will das Buch auch der Verständigung dienen zwischen den verschieden veranlagten und auch gerichteten Menschen, die heute leider so oft noch fehlt.“ Dr. Alfred Giesecke-Teubner hat den einzelnen Abschnitten des Buches wertvolle knappe Literaturangaben zugefügt und dem ganzen Werke Worte aus „Denkern und Dichtern“ vorangestellt und beigegeben, die den jungen Leser das Leben sub specie aeternitatis betrachten lehren in Worten und Bildern der Größten, die es geschaut und empfunden.

Schaffen und Schauen — wundervolle Worte. Mögen sie der Jugend Arbeit bedeuten! Wie Goethe von sich sagt:

„Wir können dem Vaterlande nicht auf gleiche Weise dienen, sondern jeder tut sein Bestes, je nachdem Gott es ihm gegeben. Ich habe es mir ein halbes Jahrhundert lang sauer genug werden lassen. Ich kann sagen, ich habe in den Dingen, die die Natur mir zum Tagewerk bestimmt, mir Tag und Nacht keine Ruhe gelassen und mir keine Erholung gegönnt, sondern immer gestrebt und geforscht und getan, so gut und so viel ich konnte. Wenn jeder von sich dasselbe sagen kann, so wird es um uns alle gut stehen.“ G.

MODELLIERBOGEN

Der Teubnersche Verlag hat mit den Künstler-Modellierbogen seiner Arbeit ein neues Gebiet erschlossen, das bisher wie so manches andere, dem kindlichen Beschäftigungstriebe so viel minderwertigen Unterhaltungsstoff geliefert hat. Wer je in einer Papierhandlung die bekannten Modellierbogen aus dünnem schlechtem Papier mit den unvollkommenen und unsauberen Farbendrucken gekauft hat, der weiß, wie viel Schund hier den Kindern für gutes Geld in die Hand gesteckt wird. Obwohl wir wissen, daß gerade die unbedeutenden Dinge, denen der freie Trieb des Kindes sich zuwendet, mehr für Seele und Gemüt bedeuten und ausmachen als manches scheinbar Wichtige, wozu später der Zwang treibt, achten wir doch selten darauf, ob diese „Kleinigkeiten“ auch

gut sind. Wir kümmern uns nicht darum und sorgen nicht dafür. So geht's auch mit den Modellierbogen. Wer erinnert sich, daß ein aus solchen Modellierbogen herausgeschnittenes und aufgebautes Modell in unserer Wohnung aufgestellt ist, damit es besonders gesehen werden kann. Das Ausschneiden macht den Kindern wohl Freude — aber das fertige Modell interessiert nicht mehr; es bietet nicht das, was der Modelleur davon erwartet hat. Und es wird in die Ecke geworfen und wieder zerstört.

In unserer Zeitschrift ist auf S. 29 über Versuche mit Modellierbogen berichtet worden, wie die Schüler gerade das Fertige mit Erstaunen bewundert und betrachtet haben. Eine Schülerin, die damals auch ein Modell fertig gemacht hatte, erzählte mir nun vor kurzem, sie habe das Modell ihrer Tante geschenkt, die darum gebeten habe. Und auf meine Frage, was denn ihre mütterliche Freundin daran interessiere, antwortete sie: Mein Modell steht jetzt auf der Kommode in der Wohnstube. Da sieht es „fein" aus.

Das ist's, was die Künstler-Modellierbogen herausgebracht haben: Das fertige Modell überrascht die Kinder, nachdem sie sich mit dem Ausschneiden und Aufstellen so selbstlos bemüht haben. Es gibt in den Bauteilen, in Farben und Verhältnissen, in dem Beiwerk und der Art, wie Häuser und Bäume, Menschen und Tiere auf der Fläche die Illusion des Lebens hervorrufen, etwas, das dem Kinde für seine Vorstellungen von Natur und Leben einen „Spielraum" läßt. Daher ist es schön und wird geschont und bewahrt und auch später oft und gern betrachtet.

Die Beilage zu diesem Hefte des „Säemanns" zeigt in farbiger wie schwarzer Wiedergabe einige Ansichten aufgebauter Motive, wie die niedersächsische Dorfkirche mit Bauernhaus (entworfen von Margarete und Karl Hamens) und ein rumänisches Bauerngehöft (entworfen von Gustav Schaale), preisgekrönte Entwürfe aus den Ergebnissen des vom Verlage veranstalteten Preisausschreibens u. a.

Jede Schule müßte für diese farbige und räumliche Veranschaulichung von „Wirklichkeiten", die das Kind mit eigener Hand aufbauen kann, in den Anschauungsstunden den Raum schaffen. Das sind häusliche Arbeiten, die ausnahmsweise Freude machen und zugleich nützen. G.

RUNDSCHAU

WAS HEISST GEBILDET SEIN?

Doch gewiß nicht eine Summe wohlassortierter Kenntnisse aufzuspeichern und sich eitel mit den neuesten Kenntnissen drapieren, die die Enkel schon in der Fibel finden werden. Was das schöne Wort Bildung umschreibt, kann man nicht auswendig lernen, man muß hineinwachsen. Sich bilden heißt, die leicht ins Grenzenlose zerfließenden Instinkte und Gedanken in eine Form zwingen, heißt lebendig wachsen „nach dem Gesetz, wonach du angetreten", nach der Naturbestimmung, der man nicht entfliehen kann, und dem höheren Drang genug tun, den die Natur in jeden gelegt hat. Rechte Bildung macht, während sie erworben wird oder doch bald danach, Schritt um Schritt produktiv, sie ist ein Sammeln von Bestätigungen für vorhandene Ahnungen, ein frohes Jasagen bei jeder neuen Erkenntnis, als hätte man diese schon längst im Gefühl getragen. Gute Erziehung kann nichts anderes tun als auf das hinweisen, wonach der Schüler leise oder laut fragt, wofür er innerlich reif oder bereit ist; sie ist nicht ein gewaltsames Vollstopfen mit Lehrsätzen, Tatsachen und Worten. Wer sich bildet, der denkt und erfährt noch einmal die in der Geschichte niedergelegte Menschheitserfahrung. Wie der Embryo in dem Zeitraum von der Empfängnis bis zur Stunde der Geburt die Phasen gewissermaßen symbolisch repetiert, die der menschliche Organismus in Hundert-

B. G. Teubners Künstler-Modellierbogen.

Niedersächsische Dorfkirche mit Bauernhaus.

Entworfen von Margarete und Karl Hamens. (Im Preisausschreiben mit einem 3. Preise gekrönt.)



Die Kogelburg. (Ober- und Unterburg.)

Entworfen von O. W. Merseburg und Otto Westphal. (Im Preisausschreiben mit dem 1. Preise gekrönt.)



Rumänisches Bauerngehöft.

Entworfen von Gustav Schaale. (Im Preisausschreiben mit einem 3. Preise gekrönt.)



B. G. Teubners Künstler-Modellierbogen.

Schwarzwaldmühle. Entworfen von A. Glück.



Hänsel und Gretel.

Entworfen von Theodor Herrmann.

(Im Preisausschreiben mit einem 3. Preise gekrönt.)

Schattentheater.
Entworfen v. August Geigenberger.

(Im Preisausschreiben mit einem 2. Preise gekrönt.)



tausenden von Jahren durchmachen mußte, bis er wurde, was er ist, so geht jeder Menschengeist, während er sich zur Selbständigkeit entfaltet, zur Hälfte unbewußt, durch viele Phasen der Menschheitsempirie. Und das Fazit dieses Abwandelns der Welterfahrung, diese Bewältigung und Unterwerfung der Vergangenheit: Das ist die eigentliche Bildung. Ihre Aufgabe ist es, die Persönlichkeit bei jedem Schritt mit sich selbst bekannt zu machen und ihre Leistungsfähigkeit zu steigern; sie macht sehend, weil sie das Individuum zwingt, die innere und die äußere Welt fortwährend miteinander zu vergleichen. Niemals darf Bildung Selbstzweck sein, immer nur Stufe und Mittel zur Selbständigkeit; niemals darf sie des Schmukkes und des Besitzes wegen gesucht werden, sondern nur als Nahrung. Was der Jüngling sammelt, das sei dem Manne Baumaterial. Das höchste Ziel aller Erziehung ist: Ehrfurcht zu erwecken, aus dem Menschen ein Organ des Lebens zu machen, alle Schrankenlosigkeit zu zügeln, aber stets auch zur höchsten Leistung zu spornen. Bildung erwerben heißt sich selbst sozial empfinden, sie ist das Bewußtsein vom Zusammenhang der Menschen untereinander und mit der ewigen Natur. Wenig kommt auf das Was an, alles auf das Wie. „Die größte Menge von Kenntnissen ist, wenn nicht eigenes Denken sie durchgearbeitet hat, viel weniger wert als eine weit geringere, die aber vielfältig durchdacht worden. Denn erst durch das allseitige Kombinieren dessen, was man weiß, durch das Vergleichen jeder Wahrheit mit jeder anderen, eignet man sein eigenes Wissen sich vollständig an und bekommt es in seine Gewalt." Der Autodidakt kann gebildeter sein als ein paar Doktoren aller Fakultäten, wenn er Herr der Qualität ist, wo jene nichts besitzen als Quantität.

* * *

Fruchtbare Lehre findet der Schüler nur, wenn er der Lehrling eines Mannes ist, der nach irgendeiner Richtung hin produktiv wirkt und nebenbei von seinen Kenntnissen abgibt. Jeder Schüler sollte im wesentlichen Lehrling, jeder Lehrer, bis zu einem gewissen Grade wenigstens, ein Handelnder und lebendig Mitwirkender sein. Berufsschulen wären darum eigentlich wertvoller als unsere Gymnasien und Realschulen mit ihrer abstrakten, automatischen Allerweltsbildung. Gelehrtenschulen, Soldatenschulen (die wir bereits haben, da der Soldatenstand der einzige noch ist, der sich in seiner wohltätigen Umgrenztheit dem Bildungsidealismus hat entziehen können), Handwerkerschulen, Kaufmannsschulen, Industrieschulen, Kunstschulen usw., die vom zehnten oder zwölften Jahre ab die Erziehung des Knaben übernehmen und in der Berufsbildung eine allgemeine Bildung geben.

Karl Scheffler, s. Bildungsidealismus. (Neue Rundschau 1908. VIII. Heft.)

JUNGE KRÄFTE

Es fällt auf, daß der entscheidende Schritt von einem auffallend jungen Manne getan worden ist. Mayer*) war bei der Veröffentlichung seiner Arbeit 28, Joule 25, Helmholtz 26 Jahre alt und Carnot 28; keiner von diesen größten Förderern der Naturerkenntnis hatte also das 30. Lebensjahr erreicht. Überlegen wir dazu, daß alle die Veröffentlichungen nicht den Zeitpunkt darstellen, in welchem der Gedanke erfaßt worden ist, sondern daß jedesmal inzwischen eine Anzahl von Jahren vergangen war, bevor der erfaßte Gedanke bis zur äußeren Darstellung entwickelt, und dann noch, bis die Möglichkeit der Mitteilung gefunden wurde, so erschrecken wir förmlich vor der Jugendlichkeit unserer großen Förderer und Führer. Wir sind so gewöhnt, Wissenschaft und Weisheit als Eigenschaften des höheren Alters anzusehen,

*) Jul. Robert Mayer (geb. 1814) veröffentlichte die Schrift „Bemerkungen über die Kräfte der unbelebten Natur" 1842.

daß es uns beinahe wie Mangel an Pietät erscheint, daß jene grünen Jünglinge es seinerzeit gewagt hatten, der Welt mit ihren bartlosen Köpfen neue Wege zu weisen.

Indessen, die angegebenen Zahlen liegen nun einmal vor und können nicht bezweifelt werden, und ebensowenig kann der Schluß bezweifelt werden, daß die größten wissenschaftlichen Taten von überaus jungen Menschen getan werden können. Man könnte noch vielleicht an einen sonderbaren Zufall denken, durch welchen diese Gruppe von Jünglingen sich bei diesem einen großen Problem zusammengefunden hat. Aber wenn man eine ähnliche Prüfung auf die anderen Gebiete der Wissenschaft ausdehnt, so findet man überall Ähnliches: bei weitem die größte Mehrzahl der bahnbrechenden wissenschaftlichen Leistungen verdankt die Menschheit Jünglingen, welche die Zwanzig nur eben überschritten hatten.

Von verschiedenen Seiten ist bereits früher auf dieses geschichtliche Faktum hingewiesen worden, doch ist seine allgemeine Kenntnis noch sehr wenig verbreitet. Und doch wäre es von größter Wichtigkeit, wenn alle Kreise, die mit der Erziehung und Behandlung der Jugend zu tun haben, diese Tatsache nicht nur wüßten, sondern ihre Handlung danach einrichteten. Denn da in den Leistungen solcher Jünglinge das enthalten ist, was den Kulturwert einer jeden Nation in erster Linie bestimmt, so ist es eine Angelegenheit von größter Wichtigkeit, daß den jungen Männern, die zu solchen Leistungen befähigt sind, nicht durch die allgemeinen Einrichtungen die Möglichkeit dazu genommen wird.

Prof. Dr. W. Ostwald, s. Die Energie (Wissen und Können, Bd. 1) S. 68ff. (Leipzig 1908. Verlag von Joh. Ambrosius Barth).

STIMMEN DES TAGES

I.

„Was unsere Schüler drückt — und da spreche ich nicht als Landesschulinspektor, nicht als Professor und Lehrer, sondern als Vater, der fünf Kinder hat, der zwei Kinder am Gymnasium und einen Sohn an der Realschule hatte und der die Verhältnisse auch aus diesem Gesichtspunkt beurteilen kann —, was unsere Schüler drückt, das ist die tägliche Arbeit, die ohne Freude und ohne Lust geleistet wird ... Dieser Druck ist nicht notwendig. Wenn man auch Tag für Tag prüfen muß, weil ein ununterbrochener Fortschritt des Unterrichtes nicht möglich ist, ohne daß man das Neue an das Alte anknüpft, so ist es doch nicht notwendig, Tag für Tag zu klassifizieren."

Landesschulinspektor Dr. K. Tumlirz. (Aus der österreichischen Mittelschulenquête.)

II.

„Der unabsehbare technische und wissenschaftliche Aufschwung schafft täglich eine solche Fülle neuer, schwieriger Lebenslagen, verlangt von jedem einzelnen, gleichviel in welcher Stelle er sich befindet, ein so großes Maß von ethischer Urteilskraft und Energie, daß eine methodische Läuterung und Vertiefung der Lebensauffassung zu einer unerläßlichen Forderung wird." (Die Verdichtung der Lebensgemeinschaft durch Großstädte und Verkehr bringe zwar eine äußere Abhängigkeit der Menschen voneinander, fordere aber noch ein größeres gegenseitiges Sichverstehen, einen inneren Zusammenschluß.) „Ein solcher innerer Zusammenschluß ist aber erst möglich, wenn die Jugend von klein auf für das tiefere und feinere Verständnis des Zusammenlebens erzogen wird, d. h. wenn alle moralischen Kräfte, die im einzelnen und in der Gesamtheit schlummern, mit derselben Sorgfalt ausgebildet werden, wie die körperlichen und verstandesmäßigen Gaben."

Lilli Jannasch in der Frankfurter Zeitung 12. 7. 08.

BÜCHER

Faith in Men, the Religion of the Twentieth Century von Gustav Spiller. London, Swen Sonnenschein & Co.

„Nicht bloß soziale Reformer rufen nach sozialer Besserung. Das Interesse daran ist ganz allgemein. In Parlament und Presse, in philosophischen und ökonomischen Werken werden alle ernsten Angelegenheiten von einem ethischen Standpunkt aus behandelt, vom Standpunkt des Interesses für die Allgemeinheit. Woher diese Änderung? Welcher große Mann hat der Menschen Gedanken neuerdings in diese Richtung gebracht? Wissenschaftliche Untersuchungen haben den Menschen aus dem alten theologischen Geleise herausgehoben und die soziale Richtung rührt her von der vernunftgemäßen demokratischen Entwicklung, welche die Aufmerksamkeit der Menschen auf das allgemeine Wohl lenkte und alle anderen Fragen an die zweite Stelle schob. Wenig Menschen sind sich der Änderung bewußt, die vor sich geht, da alte und neue Gedanken vermischt sind. Überall guckt das Alte durch das Neue, nicht selten trägt der neue Gedanke das alte Gewand. Nur der analysierende Geist entdeckt die zunehmende Spaltung, welche das Neue schnell vom Alten trennen wird. Infolge der kaum bewußten Änderung gibt es noch manche, die an den Weichen stehen, ohne auf die neuen Züge zu achten, die an ihnen vorbeisausen. Von den Spiritualisten, den Theosophen, den liberalen und orthodoxen Theologen stehen jedoch schon viele im Kreise der neuen Anschauung, der „Neuen Ethik", die in der Gesamtheit des modernen Lebens sich bemerkbar macht und unwiderstehlich ihren Weg geht. Es ist nur eine Frage der Zeit, wenn solche Bewegung sich bewußt durchringt und ein festes Ganze zu formen sucht. Der wissenschaftlich Gebildete merzt jede theologische Spur bei sich aus, der begeisterte Demokrat wird den sozialen und bürgerlichen Charakter der neuen Ethik betonen. Die Philosophie wird unbestreitbar zeigen, daß eine Ethik einen Teil einer Lebensphilosophie, einer modernen Religion bilden muß; und die Menschen, welche der neuen Ethik voll sind, werden aufhören, vor den alten Altären niederzuknieen, sich vielmehr eifrig mühen, eine neue Religion aufzurichten, welche den neuen Glauben mit einer philosophischen, wissenschaftlichen und demokratischen Basis darstellt. Ein großer Gedanke kann nicht lange ohne Heimat umherirren, von Mitleid und günstigem Winde abhängig. Mit der Zeit wird er sich selbst einen Tempel bauen, wenn nicht die alten Tempel umgewandelt werden, um den neuen Geist geziemend zu beherbergen.

Der unvermeidliche Vorgang hat angefangen sich zu verwirklichen. Die ethische Bewegung, von Professor Adler in Amerika ausgehend, fand ein schnelles Echo in England, Deutschland, Österreich, Schweiz, Frankreich, überall wurden ethische Gesellschaften gebildet, welche nunmehr von der „Internationalen Ethischen Union" zusammengehalten werden, und der Einfluß der Bewegung ist weit größer, als man nach der Zahl der Mitglieder annehmen möchte. Ein allgemeines Gefühl, bewußt oder unbewußt, ist in der Menschheit vorhanden, daß der ethische Maßstab an alle Lebensverhältnisse angelegt werden muß. Kein Glaube an eine Gottheit, kein Dogma, keine Autorität steht über der ethischen Lebensführung. Die Oberhoheit der Ethik ist erster Grundsatz. Aber die Oberhoheit welcher Ethik? Einer Ethik, welche Götter und Geister um Gerechtigkeit und Hilfe anruft? Einer Ethik, welche vom Individuum die Entwicklung seiner Kräfte fordert ohne Rücksicht auf die sozialen Folgen? Einer Ethik, welche den Nachdruck legt auf gute Vorsätze (mit denen der Weg zur Hölle gepflastert ist) oder auf tugendhafte Betätigung (die wie die Frömmigkeit einen vorzüglichen Deckmantel abgibt)? Nein, die von den ethischen Gesellschaften verbreitete Ethik ist

nicht – theologisch, ist sozial, korporativ, demokratisch, bürgerlich und wird bewußt oder unbewußt als Religion angesehen.

Der Wirksamkeit von Prof. Adler ist es zu danken, daß die Bewegung zunahm und einen so großen Einfluß ausübte. Dies erklärt auch, wie trotz des Mangels irgendeiner Formulierung oder irgendeiner autoritativen Einwirkung die wesentlichen Züge der ethischen Gesellschaften überall die gleichen waren. Der Zeitgeist beherrscht die Gesellschaften. Dieselbe Tatsache erklärt auch, warum die Bewegung keine eigene Philosophie besitzt, auch nicht das Bedürfnis darnach verspürt hat. Doch ist jetzt die Zeit nahe, da die Folgerungen der Hauptlehren der Bewegung kühn hervortreten müssen. Die alte Religion ist eng verbunden mit der alten Moral und damit haben die Menschen definitiv gebrochen. Der vollständig neue Wein erfordert auch ganz neue Krüge. Das Alte und Neue Testament lassen sich mit den Ansichten von Welt und Leben, mit der Wissenschaft und mit den demokratischen Bestrebungen nicht versöhnen. Die ganze Bewegung muß sich bewußt identifizieren mit der „Neuen Ethik“.

So schließt Spiller sein Buch. Wir empfehlen jedem, beim Studium des Spillerschen Buches die letzten Kapitel zuerst zu lesen. Er wird dann schneller auffassen, wohin Spiller ihn führen will.

Wir sind ihm gern gefolgt, wo er uns auseinandersetzt, daß die Moral der Kirche Jahrhunderte hinter der Gegenwart zurückgeblieben ist, daß die Kirche den größeren Teil der moralischen Kraft, welche dem Menschen und der Gesellschaft latent innewohnt, nicht zur Entwicklung bringt, daß eine theologische Ethik nicht mehr nötig und nicht länger zu verteidigen ist. Aber dürfen wir ihm folgen, wenn er die „Neue Ethik“ zur Religion machen will? Ist es nicht ein Schritt zu dem Dogma, das wir bestrebt sind abzuschaffen?

Wir sind ihm gern und freudig gefolgt in seinen Ausführungen über Ethik und Wissenschaft, über soziale Reform, über den Fortschritt, das freie Denken, und vor allen Dingen über die Grundlage der Erziehung. Wer wollte ihm nicht zustimmen, wenn er sagt, daß das Hauptziel der Neuen Ethik die Vervollkommnung des Staates und der hauptsächlichen staatlichen Institutionen ist, und daß das beste Mittel, Persönlichkeiten hervorzubringen, die an diesem Werke arbeiten, eine Erziehung ist, welche die Menschen lehrt, ihren Platz im Leben zu kennen und gewissenhaft auszufüllen? Gerade weil das Volk regiert werden soll, sagt der Verfasser, und weil das Ziel der Regierung das allgemeine Wohl und nicht die Befriedigung einiger weniger Personen ist, werden Erziehung und die Lösung erzieherischer Probleme von höchster Wichtigkeit.

Das Buch ist von dem Organisator des Londoner Kongresses für Moralpädagogik kurz vor der Tagung desselben (am 25.–29. Septbr.) veröffentlicht.

HAMBURG G. HÖFT



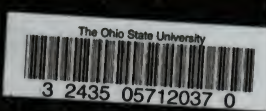
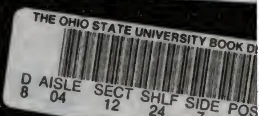
Der Verlag von **Fritz Heyder** (Berlin SW 11) hat unter dem Titel **Kunst und Leben** einen **Kalender mit 53 Originalzeichnungen deutscher Künstler** als Begleiter durch das Jahr 1909 herausgegeben (mit Sammelmappe 3 M.).

Berichtigung S. 344 Z. 28 lies statt Assozianismus: **Assoziationismus**.






E. STECHERT & Co.
(ALFRED HAFNER)
NEW YORK


The Ohio State University
3 2435 05712037 0

THE OHIO STATE UNIVERSITY BOOK D
D AISLE SECT SHLF SIDE POS
8 04 12 24 7 03